

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

***CAMINHOS DA DITADURA EM PORTO ALEGRE: ENSINO DE HISTÓRIA
ATRAVÉS DA TECNOLOGIA DIGITAL***

Anita Natividade Carneiro

PORTO ALEGRE
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

***CAMINHOS DA DITADURA EM PORTO ALEGRE: ENSINO DE HISTÓRIA
ATRAVÉS DA TECNOLOGIA DIGITAL***

Anita Natividade Carneiro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto
ao curso de graduação em História da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em História.

Orientadora: Prof. Dr^a. Caroline Silveira Bauer

PORTO ALEGRE
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Natividade Carneiro, Anita

Caminhos da Ditadura em Porto Alegre: Ensino de História através da tecnologia digital / Anita Natividade Carneiro. -- 2018.

66 f.

Orientadora: Caroline Silveira Bauer.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em História, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ensino de História. 2. História Digital. 3. História Pública. 4. Ditadura Civil-Militar Brasileira. 5. Mapa Digital. I. Silveira Bauer, Caroline, orient. II. Título.

Anita Natividade Carneiro

Caminhos da Ditadura em Porto Alegre: Ensino de História através da tecnologia digital

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto ao curso de graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientadora: Prof. Dr^a. Caroline Silveira Bauer

Aprovado em: 10/07/2018

Conceito: A

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Caroline Silveira Bauer – Departamento de História, UFRGS

Prof. Dra. Carla Simone Rodeghero – Departamento de História, UFRGS

M.^a Marcella Albaine Farias da Costa – Doutoranda em História, UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Na minha perspectiva, os agradecimentos são a parte mais importante de um trabalho, pois este é o momento de refletir e observar que não caminhamos sozinhos durante uma jornada, essa ideia se assemelha ao *Ubuntu*, termo da filosofia africana que, entre outros significados, pode se resumir em “Eu sou porque nós somos”.

Em primeiro lugar, quero agradecer a todos aqueles que me fizeram crescer ao longo da graduação, tanto aos que me apoiaram quanto aos que lançaram desafios, meu sincero obrigada pela oportunidade de aprender.

Quero agradecer a minha primeira inspiração (na quarta série!) e que continua a me inspirar até hoje como educadora e como ser-humano, Professora Luiza Rolla. Aos colegas de estágio não-obrigatório em especial a Professora Cristine, a Professora Gisele e a Professora Andrea, e, principalmente, aos alunos e alunas que me ensinaram como é maravilhoso e desafiante ser profe ao longo dos estágios docentes e de inclusão. À Professora Carmem Gil por acreditar em mim desde o início. À professora Caroline Bauer por ser um modelo de professora-pesquisadora para mim e por todo o apoio na iniciação científica e na orientação deste trabalho de conclusão de curso.

Ao meu eterno grupo de todos trabalhos na graduação: “caçadores-coletores”. Felipe, Lóren e Paloma vocês fizeram o curso de História ser muito mais engraçado e colorido, não tenho palavras pra expressar o quanto vocês foram fundamentais para meu desenvolvimento. Amo vocês do tamanho do mundo, quiçá do universo.

Às minhas maravilhosas amigas Anna Laura, Carolina, Caroline, Larissa, Letícia, Maïmouna e Thaís. Vocês são um dos meus pilares, somos a revolução, eu amo vocês.

À minha família meu reconhecimento, primeiramente, à minha mãe, por me apoiar incondicionalmente e ser meu maior exemplo de mulher; ao meu pai, por ter me passado o amor por História quase que geneticamente; às minhas irmãs, Julia e Sabrina, por me ensinarem cotidianamente (e até irritantemente) o significado prático de sororidade, empatia e compartilhamento; à minha dinda Ana Cristina por me incentivar e ser meu exemplo de eterna estudante. Agradeço em especial também minhas avós, Anna e Lenita, minha tia Lizyanne e meu tio João Henrique, vocês me guiaram através de palavras de carinho, conselho e conhecimento, nem mil páginas de agradecimento seriam capazes de demonstrar meu amor por vocês, obrigada por tudo, amo vocês.

Minha gratidão àquele que me alimenta (o estômago e a alma), meu corretor oficial de português, meu companheiro de séries, de estudos e de vida, Leonardo. Tu me faz extremamente feliz, obrigada por estar comigo e cuidar de mim, eu te amo.

Por fim, mas não menos importante, aos meus sete amores: Nyx, Nico, Ginger, Gaia, Kyra, Draco e Hanu. Porque não existe a sentença “ter gatos demais” no vocabulário do apartamento cinco.

RESUMO

Esta monografia analisa as possibilidades de ensino e aprendizagem da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) com o recorte na cidade de Porto Alegre/RS através do aplicativo *MyMaps* do *Google*. Esse aplicativo possibilita que se criem pontos em um mapa virtual a partir da temática que seu criador define - no caso em questão, pontos ligados à ditadura civil-militar na cidade de Porto Alegre. O ensino da ditadura civil-militar aprofundado neste trabalho se baseia em alguns conceitos fundamentais como: cartografias da memória, objetos de aprendizagem, tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), lugares de memória, cidade e patrimônio. Neste trabalho de conclusão de curso, é realizada a intersecção desses conceitos juntamente com os campos da história pública e da história digital para analisar uma ferramenta de aprendizagem que foi desenvolvida sobre o período histórico da ditadura civil-militar brasileira.

Palavras-Chave: Ensino de História, Ditadura Civil-Militar Brasileira, História Pública, História Digital.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE ANEXOS	9
INTRODUÇÃO.....	10
1.O MAPA “CAMINHOS DA DITADURA EM PORTO ALEGRE”	17
1.1 Produção do mapa.....	17
1.2 <i>Análise das respostas no formulário e repercussão do mapa</i>	20
1.3 <i>O mapa digital como dispositivo de memória e ferramenta de ensino da ditadura civil-militar</i>	22
1.4 <i>Estudo dos Anais: Encontro Perspectivas do Ensino de História & Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História</i>	23
2. ENSINO DE HISTÓRIA E A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA	27
2.1 <i>A memória e o ensino da ditadura civil-militar</i>	30
2.2 <i>A cidade, o patrimônio e o ensino da ditadura civil-militar</i>	34
3. CAMPOS DE PESQUISA: HISTÓRIA DIGITAL & HISTÓRIA PÚBLICA	36
3.1 História Digital	36
3.1.1 <i>A educação, o ensino de história e as tecnologias digitais</i>	36
3.1.2 <i>A História Digital como campo de pesquisa</i>	40
3.2 História Pública.....	45
3.2.1 <i>A História Pública como campo de pesquisa</i>	45
3.2.2 <i>Ensino de história e os usos do passado</i>	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
BIBLIOGRAFIA	57
ANEXOS.....	65

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Total de Trabalhos sobre Tecnologias Digitais nos Anais dos últimos 10 anos -
Encontro Perspectivas do Ensino de História23

QUADRO 2 - Total de Trabalhos sobre Tecnologias Digitais nos Anais dos últimos 10 anos -
Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História24

LISTA DE ANEXOS

FIGURA 1 - Visualização do layout do mapa.....	65
FIGURA 2 - Ponto selecionado DOPS "novo"	65
FIGURA 3 - Primeira fotografia disponível do ponto selecionado.....	66
FIGURA 4 - Segunda fotografia disponível do ponto selecionado.....	66

INTRODUÇÃO

Houve outrora um funcionário chamado “Lembrete”. O título na verdade era um eufemismo para cobrador de dívidas. A tarefa oficial era lembrar às pessoas o que elas gostariam de ter esquecido. Uma das mais importantes funções do historiador é ser um lembrete. (BURKE, 2000, pág. 89)

Neste trabalho de conclusão de curso, analisarei as possibilidades de ensino e aprendizagem da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) com o recorte na cidade de Porto Alegre/RS através de um mapa intitulado “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” construído no aplicativo *MyMaps* do *Google*. Gosto de pensar que a ideia do mapa nasceu quando estava na aula de História no Ensino Médio. O professor passava o conteúdo sobre a ditadura de um jeito bem tradicional, nos *slides* apareciam os ditadores e ele contava o que ocorria de “importante” no governo de cada um, sempre enfocando a cidade do Rio de Janeiro e São Paulo. Na minha cabeça eu fiquei “Nossa, mas será que aconteceram essas coisas aqui em Porto Alegre?”, levantei o braço e fiz esse questionamento a ele, a sua resposta foi “MAS CLARO! Por que tu achas que a Esquina Democrática tem esse nome!?” e fim, não foi falado mais nada sobre Porto Alegre e fiquei me perguntando como eu não sabia uma coisa tão óbvia quanto ele fez parecer que era.

Quando iniciei na graduação em História em 2014, fui em um evento dos 50 anos do golpe que ocorreu no Salão de Atos da UFRGS, e na entrada do evento estavam distribuindo um mapa físico¹, naquele momento tive o primeiro contato com a história da ditadura civil-militar em Porto Alegre. Na disciplina que tive em 2016, de Introdução à Prática ao Estágio em História, o trabalho final propunha desenvolver, em grupo, uma sequência didática de tema livre. A concepção inicial era montar um aplicativo com esses pontos que estavam no mapa físico, mas, conversando com um colega do estágio não-obrigatório que fazia na época, ele comentou sobre o aplicativo *MyMaps* do *Google* e a possibilidade de ser criado um mapa personalizado com pontos que a pessoa poderia selecionar.

Este aplicativo possibilita que se criem pontos em um mapa virtual a partir da temática que seu criador define - no mapa² que criei, foram destacados pontos ligados à ditadura civil-militar na cidade de Porto Alegre. Este mapa se divide em quatro categorias: locais de repressão (divididos em civil e militar), memória da repressão, locais de resistência e da memória da resistência.

¹Mapa físico digitalizado disponível em <https://goo.gl/HcwpFq> Acesso em 11/05/2017.

²Link para acesso ao mapa disponível em: <https://www.ufrgs.br/caminhosdaditaduraempuertoalegre/> Acesso em 09 de fevereiro de 2018.

O pressuposto é ensinar sobre a ditadura a partir da resistência e repressão - não como um elenco de ações dos ditadores - ampliando o foco que não fica mais restrito ao eixo Rio de Janeiro e São Paulo. Portanto o mapa tem como objetivo imaginar a cidade de Porto Alegre no contexto da ditadura civil-militar brasileira, aproximando esse tema do cotidiano dos/as estudantes, que por vezes transitam pela capital sem saber das diversas histórias que perpassam este espaço urbano. Portanto, é fundamental conhecer a nossa cidade para imaginá-la nesse período histórico e no presente, nas marcas e locais de disputa e ressignificações que podem ser vistos nas ruas, prédios e monumentos. O mapa se constitui, ainda, em um recurso importante no auxílio aos professores e professoras para tratar de um tema sensível, bem como para o conhecimento dos/as estudantes sobre o patrimônio, a história e a memória da cidade de Porto Alegre. A Ditadura Civil-Militar é classificada como um “tema sensível”, assim como outros conteúdos, designando passados problemáticos

E um passado pode ser problemático de diversas formas. Pode se referir a um passado marcado pelo autoritarismo (como as ditaduras militares no Brasil e na América Latina); ou por elementos discriminatórios e racistas (como o governo de *apartheid* da África do Sul); ou a um passado marcado por violência traumática (como atos de genocídio e guerra civil). São temas sensíveis não apenas porque é difícil falar sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre *o que* dizer e *como* falar sobre esse passado. Em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso e diferentes versões ainda estão em disputa — tanto na memória como na história. (ARAÚJO & SILVA & SANTOS, 2013, p. 9)

Essa análise terá três eixos principais: história digital, história pública e a ditadura-civil militar, sendo tencionados dentro do campo do ensino de História. Na introdução tratarei da justificativa para essa escolha através das referências bibliográficas, apresentação de conceitos, tal qual os problemas, objetivos e a fonte para essa pesquisa. No primeiro capítulo, será apresentado o mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” - sua produção, análise das respostas do formulário e repercussão para além da universidade - assim como a discussão sobre outros mapas digitais que tratam do período ditatorial brasileiro e também o diagnóstico dos anais dos eventos “Encontro Perspectivas do Ensino de História” e do “Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História”. No segundo capítulo, exponho o tema do ensino da ditadura civil-militar brasileira e seus entrecruzamentos entre memória, cidade e patrimônio. No terceiro capítulo, trato dos campos de pesquisa recentemente explorados no âmbito acadêmico: a História Digital e a História Pública, visando o campo e quais seus benefícios para o ensino de história. Por fim, nas considerações finais retomo as questões tratadas nos três capítulos.

Sendo assim, por que escolher a ditadura civil-militar como tema para um mapa digital? Peter Burke (2000) afirma que a tarefa do/a historiador/a é de lembrar às pessoas o que elas

gostariam de ter esquecido. Acredito que o mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” tem essa possibilidade de recordar um período marcante na história do país e da América Latina como um todo. Dessa forma, podemos pensar a ditadura civil-militar ainda como campo de disputas narrativas coletivas e individuais em que a dicotomia entre lembrar e esquecer está em voga; da mesma maneira: o que lembrar? O que esquecer? Que sujeitos querem lembrar o que? Que agentes querem esquecer o que?

A escolha pelo mapa digital, por sua vez, vai ao encontro com algumas propostas de intervenção no ensino de história. Primeiro, em desenvolver um objeto de aprendizagem³ que seja utilizável (e reutilizável) dentro do ambiente educacional formal, informal e não-formal⁴. Segundo, de produzir uma ferramenta que seja capaz de unir a linguagem hipertextual - tão familiar aos/as educandos/as no século XXI - com um conteúdo presente no currículo de História, mas também no III Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH)⁵. Terceiro, desenvolver a competência da colaboratividade entre educandos/as, educadores/as e público para o aperfeiçoamento da divulgação do conhecimento histórico.

Marcella Albaine da Costa comenta sobre o uso de mapas virtuais: “O mapa colaborativo é um espaço digital que permite ao usuário criar a sua própria narrativa, pensar de forma compartilhada e compreender o lugar onde vive, colocando-se dentro do objeto de estudo e não analisando de fora.”. E, prossegue, “(...) mediante a construção de um mapa colaborativo, permitiu o despertar efetivo de novas formas de percepção do espaço, possibilitando novas formas de ensino e aprendizagem para além da escola” (COSTA, 2015, p. 272). Por conseguinte, o mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” é capaz de criar uma narrativa que não está posta para os/as estudantes nos livros didáticos. A compreensão que se pretende suscitar através da ferramenta é de colocar esse/a educando/a (e seu cotidiano) como objeto de estudo, aproximando-os dos lugares que transitam no seu dia-a-dia e enxergando-os através dos estratos do tempo (KOSELLECK, 2014)⁶ na forma física dos “lugares de memória”, expressão

³ Este conceito provém da área da educação, corresponde ao processo de mediação de aprendizagem através de recursos pedagógicos, no caso a mediação digital e os recursos da informática como hipertextos, imagens, animações, vídeos, sons, interatividade, etc. (GARCIA, 2006).

⁴ “Entende-se por educação formal todas as práticas pedagógicas levadas a cabo por instituições escolares e acadêmicas, com uma estrutura hierárquica e organizado cronologicamente. A educação informal é o conjunto de todas as aprendizagens adquiridas e desenvolvidas nos contextos pessoais e sociais, fora das instituições e sem seguir objetivos educativos. Por seu lado a educação não formal tem objetivos de aprendizagem, mas acontece fora das instituições formais, não tem uma hierarquia rígida, nem uma estrutura cronológica estática.” (KÜFFER, 2011, não paginado)

⁵ Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3> Acesso em 13/05/2018.

⁶ Esse conceito rompe com a ideia de que a história pode apenas ser vista de forma linear ou circular, mas sim pela ótica dos estratos. Neste ponto de vista as diversas temporalidades - com durações e inícios diferentes - estariam

cunhada por Pierre Nora, para quem “Há locais de memória porque não há mais meios de memória” (1993, p. 7), ou seja, assimilar que a história e a memória habitam lugares, mas que esses locais tiveram seus usos e funções modificados pelo tempo. Em determinada época, o casarão da Rua Santo Antônio, número 600, em Porto Alegre, foi utilizado como centro clandestino de tortura conhecido como “Dopinha/o”⁷ e, em outra determinada época, esse mesmo casarão é utilizado como moradia familiar.

Em 2008, foi realizada uma pesquisa de opinião pela Folha de São Paulo revelando que 82% dos brasileiros acima de 16 anos desconhecem o Ato Institucional de número 5 (1968), e, ainda, os 18% “que ouviram falar algo sobre ele, apenas um terço (32%) respondeu corretamente que a sigla se referia ao Ato Institucional nº 5”⁸. Nesse mesmo sentido, em 2014 - ano dos 50 anos do golpe civil-militar de 1964 -, o Instituto Datafolha realizou uma pesquisa “com o objetivo de consultar a opinião pública brasileira sobre seus valores democráticos e a respeito do regime militar que vigorou no país a partir de abril de 1964.”. Um dos dados mais relevantes em tratar da memória e esquecimento do período é a comparação da corrupção “para 68%, a situação da corrupção está pior hoje do que no período da ditadura militar, outros 18% avaliam que a situação está igual, e só 8% acreditam que está melhor. Não responderam 6%”⁹.

Esses dados servem para que reflitamos sobre a necessidade de transformação de certas memórias sociais que por vezes são transmitidas de maneira equivocada ou, até mesmo, que demonstram um desconhecimento sobre a ditadura civil-militar brasileira. A cidade também é um local de memória e história, conseqüentemente a divulgação de relatos e lugares é uma maneira de resgatar do esquecimento os acontecimentos da ditadura civil-militar brasileira e mobilizar novas gerações na busca por verdade e justiça sobre o período ditatorial.

No entanto, o que muda na vida do/a educando/a ou de um/a cidadão/ã ao saber que aquele sítio teve um passado ligado a repressão do Estado?

(...) a omissão e o desrespeito à história, à memória e à justiça é também uma forma de agressão indireta contra as gerações mais novas, pois, como já foi evidenciado, a estas lhes é sonogado o conhecimento e a experiência das gerações anteriores,

sobrepostas de formas simultâneas. Dessa maneira “A estratificação temporal permite tratar das diferentes velocidades de mudança (acelerações e atrasos) ao fugir das concepções lineares e circulares do tempo. Uma teoria dos estratos do tempo nos mostra as relações complexas entre os acontecimentos singulares e as estruturas de maior duração, que podem transcender a experiência de indivíduos e gerações.” (HRUBY, 2016, p. 273)

⁷ Um trabalho interessantíssimo sobre o Dopinha e a ilha do presídio sob o ponto de vista arqueológico e da memória é o de Jocyane Ricely Baretta “Arqueologia e a construção de memórias materiais da Ditadura em Porto Alegre/RS (1964/1985)”, dissertação de mestrado, Campinas - SP, 2015.

⁸ Folha de São Paulo “Oito em cada dez brasileiros nunca ouviram falar do AI-5”, 13 de dezembro de 2015. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1312200819.htm> Acesso 15/02/2018.

⁹ Folha de São Paulo “Brasileiros preferem democracia, mas são críticos com seu funcionamento”, 31 de março de 2014. Disponível em <https://goo.gl/p1vick> Acesso 15/02/2018.

experiência que constitui história e que pertence a um passado comum que deve ser reconhecido pela história. A persistência institucionalizada do silêncio oficial apresenta-se como fator de desconexão entre gerações, ao nível da história e da experiência da identidade política. (GASPAROTTO & PADRÓS, 2010, p. 17)

Nesse texto, os autores evidenciam que o papel da escola e do docente é de consolidação da percepção de cidadania e da própria democracia, então, podemos interpretar que a importância de conhecermos esse passado conecta-se a um “direito à memória” que por sua vez gera a consciência histórica¹⁰ como advertência para a sociedade - algo que se traduz muito bem no mote “Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça” (GASPAROTTO & PADRÓS, 2010, p. 17-18). Sendo assim, ao conhecer o contexto ditatorial as pessoas estariam acessando o seu direito à informação e à educação, principalmente sobre a história brasileira e os direitos humanos.

Esse “direito à memória” pode ser traduzido através de uma prática pedagógica voltada para a memória. A “pedagogia da memória” é um conceito usado na coleção argentina “Chupinas Colección: aporte para pensar los sitios de memoria como herramientas metodológicas en el aula” que em seu terceiro livro define essa prática como

(...) el conjunto de prácticas que se articulan desde los diferentes espacios educativos, entre ellos los Sitios de Memoria, con el objetivo de abordar críticamente la relación temporal entre pasado, presente y futuro que supone la construcción de las memorias. Estas prácticas no están libradas de tensiones y contradicciones. Precisamente en ese carácter dinámico, conflictivo y heterogéneo radica su dimensión política y transformadora. (2011, p. 20)

Nesse sentido, para compreender essa pesquisa é necessário explicitar que neste trabalho perpassam dois campos teórico-metodológicos, e também no âmbito prático visto o teor deste trabalho, fundamentais: a História Pública e a História Digital. O primeiro entende-se por

(...) uma área de estudo e de ação com quatro engajamentos fundamentais, passíveis de entrecruzamento: a história feita para o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita com o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de ‘autoridade compartilhada’ é central); a história feita pelo público (que incorpora formas não institucionais da história e da memória); e história e público (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo). (SANTHIAGO *in* MAUAD, A.M. *et al.*, 2016, p. 28)

Na explanação do que seria História Digital, como Bruno de Carvalho escreve, não há um consenso sobre a definição (2014, p. 169), entretanto o autor cita interpretação de William G. Thomas, desta forma esse conceito é

(...) uma abordagem para examinar e representar o passado que lida com as novas tecnologias comunicacionais do computador, com a rede mundial de computadores e com os sistemas de software. Por um lado, a história digital caracteriza-se por ser uma

¹⁰ Esse conceito “engloba uma análise crítica dos diversos usos públicos da história e de sua implicação na identidade do sujeito” (KALLAS, 2017, p. 148). Podemos entendê-lo, também, como “(...) o modo como os seres humanos interpretam a experiência da evolução temporal de si mesmos e do mundo em que vivem” (ALBIERI *in* ALMEIDA & ROVAI, 2011, p. 25).

arena aberta para a produção do conhecimento escolar e para a comunicação, pois abrange o desenvolvimento de novos materiais para cursos e de coleções de dados do conhecimento escolar. Por outro lado, configura-se como uma abordagem metodológica moldada pelo poder hipertextual das referidas tecnologias de formular, definir, questionar e tomar nota das associações no registro humano do passado. Produzir história digital é, então, criar uma moldura, ontologia, por meio da tecnologia, para que as pessoas possam experimentar, ler e acompanhar um argumento acerca de um problema histórico. O ensino da história digital encoraja, igualmente, os leitores a investigar e a formular suas próprias associações interpretativas. (CARVALHO, 2014, p.187)

Portanto, em certos aspectos, esses dois campos - que podem se encontrar - formam a História Pública Digital (NOIRET, 2015). Os suportes para realizar uma escrita da História na era digital serão modificados - bem como o ensino de história- ainda mais se estivermos preocupados com a interação do público com a construção do conhecimento histórico seja dentro das instituições de ensino ou entre a população. Para gerar uma interação com o público no mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” foi criado um formulário¹¹ no *Google*¹² e que está disponível na página do mapa com três perguntas: “se achou o mapa bom ou ruim”, “para que a pessoa o utilizou”; e, por último, um espaço para “sugestões e críticas”.

Primeiramente, é preciso elucidar que a problemática que orientou a concepção e o desenvolvimento do mapa digital, para além da aproximação da temática da ditadura dos habitantes e transeuntes de Porto Alegre, foi de apresentar aos/as educandos/as e aos/as educadores/as novas práticas de ensino de história. O desenvolvimento dessa problemática ligada ao mapa em si suscitou a elaboração de uma pesquisa que visasse potencializar reflexões no âmbito acadêmico sobre os campos do ensino de história da ditadura civil-militar brasileira, da história digital e da história pública, e sua inter-relação. Assim, a problemática deste trabalho reside na exploração das potencialidades de ensino e aprendizagem de história através do mapa digital, entendendo-o como ponto de intersecção entre os campos previamente citados. Isto posto, a fonte para essa monografia é o próprio mapa e o formulário mencionado anteriormente.

Considerando a problemática exposta acima, os objetivos específicos da pesquisa são:

- a. Explorar as potencialidades educacionais do projeto “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” na categoria de “objeto de aprendizagem” para o ensino de história;
- b. Contribuir para a reflexão sobre o ensino de história da ditadura civil-militar brasileira, da história digital e da história pública através de uma análise teórica do mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre”;

¹¹ Link para o formulário criado disponível em <https://goo.gl/EEuyRc> Acesso 14/05/2018.

¹² Para saber mais sobre os Formulários *Google*, acesse <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/> Acesso 14/05/2018.

c. Analisar as iniciativas prévias sobre tecnologias digitais e ensino de história e, história digital através do levantamento de produções feitas sobre esses assuntos nos anais dos seguintes eventos: “Encontro Perspectivas do Ensino de História” e “Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História” dos últimos dez eventos realizados.

Para o primeiro e segundo objetivos serem alcançados, desenvolvi uma pesquisa bibliográfica no intuito de fundamentar teoricamente o mapa digital nos três campos que o interseccionam - história pública, história digital e ensino da ditadura civil-militar brasileira. No que concerne o último objetivo, para alcançá-lo fiz uma revisão bibliográfica nos dois eventos escolhidos englobando os assuntos: tecnologias digitais e ditadura civil-militar brasileira no ensino de história. A escolha desses eventos, elencados no terceiro objetivo, deve-se porque são os mais relevantes nas áreas de Ensino de História.

1.O MAPA “CAMINHOS DA DITADURA EM PORTO ALEGRE”

Neste capítulo, pretendo apresentar e contextualizar a produção do mapa digital “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre”, e, ainda, apresentá-lo como um objeto de aprendizagem para o Ensino de História, mostrando alguns dados recolhidos do formulário, bem como a repercussão do projeto em alguns meios de comunicação. Além disso, pretendo trazer alguns exemplos de mapas digitais que tem como tema essa época. Por fim, concluo com um levantamento de trabalhos ligados à temáticas desenvolvidas nessa monografia nos anais de dois encontros nacionais de ensino de história - Encontro Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

1.1 Produção do mapa¹³

O “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” nasceu de uma proposta de trabalho construída no âmbito da disciplina Introdução à Prática ao Estágio em História, do Curso de Licenciatura em História da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). O trabalho final tinha como proposta desenvolver, em grupo¹⁴, uma sequência didática de tema livre. Nosso grupo decidiu criar um mapa¹⁵ no aplicativo *MyMaps*, do *Google*, ferramenta que possibilita criar pontos em um mapa virtual a partir da temática definida pelo usuário. A partir do segundo semestre de 2017, com uma bolsa de iniciação científica, foram aprimorados alguns debates teóricos que envolvem a utilização da tecnologia para o ensino de história, bem como da história pública e a história digital.

No mapa, foram destacados pontos ligados à ditadura civil-militar na cidade de Porto Alegre, divididos em quatro categorias: locais de repressão, memória da repressão, locais de resistência e memória da resistência. Cada categoria tem uma legenda, e basta clicar no ponto para que apareçam as informações sobre o mesmo. Essa divisão foi feita a partir do mapa físico¹⁶ que instigou a criação do mapa virtual, no primeiro mapa as repartições são: “Locais de Tortura”, “Símbolos do Golpe”, “Locais de Resistência” e “Memória da Resistência”.

A metodologia utilizada nesse primeiro momento foi realizar um levantamento desses pontos através de pesquisas em teses, reportagens e do próprio mapa físico que já possuía

¹³ Uma primeira versão deste subcapítulo foi publicada no livro *Aprender com o patrimônio no contexto da cultura digital*. Aqui, o texto foi revisto e expandido adequando-o ao desenvolvimento do projeto. Cf. Patrimônio e Ditadura Civil-Militar em Porto Alegre: Abordagens no Contexto da Cultura Digital in GIL & VICENTE (Orgs.). *Aprender com o patrimônio no contexto da cultura digital*. Porto Alegre: Gráfica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 137-150, 2017.

¹⁴ O grupo era integrado por mim e Felipe Machado, Lóren Pellisoli e Paloma Czapla. A sequência didática foi elaborada para o semestre de 2016/1 na disciplina ministrada pela professora Carmem Zeli de Vargas Gil.

¹⁵ Link para o site do mapa <https://www.ufrgs.br/caminhosdaditaduraemportoalegre/> Acesso em 24/04/2017.

¹⁶ Mapa físico digitalizado disponível em <https://goo.gl/HcwpFq> Acesso em 11/05/2017.

algumas localizações ligadas à ditadura. Após a seleção de locais, houve a produção do texto para cada um deles, acrescentando dicas de filmes, músicas, fotografias, livros, notícias, peças de teatro, etc. Além disso, para reforçar o aspecto colaborativo do mapa, no aplicativo “Formulários” do *Google*, gerou-se um formulário com três perguntas sobre a experiência do contato com o mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre”. São elas: se achou o mapa bom ou ruim, para que a pessoa o utilizou e por último um espaço para sugestões e críticas. Posteriormente, o projeto foi transformado em *site* através da plataforma *Wordpress* para que o acesso ao mapa pelos usuários ficasse mais fácil.

Essa ferramenta do *Google* permite que os usuários desenvolvam mapas pessoais, por exemplo: planejar roteiros de viagem, e, também, empresariais¹⁷, sendo que seu uso na educação é cada vez mais disseminado. A construção do mapa é simples, basta definir objetivos com o mapa e selecionar os pontos que se deseja na região escolhida. Também existe a possibilidade de criar “camadas”, como no caso do mapa estudado por essa monografia. Nos pontos selecionados, criou-se legendas para cada camada, ainda com a possibilidade de incluir textos, *links*, imagens, vídeos e criar trajetórias de um ponto ao outro.

Alguns lugares do mapa são, por exemplo, nos pontos ligados à “repressão da ditadura civil-militar”: Palácio da Polícia, Presídio Central de Porto Alegre, Avenida Cauduro, Aeroporto Internacional Salgado Filho, Solar do Conde de Porto Alegre, Palácio do Comércio, Jornal Correio do Povo, entre outros. Nos pontos ligados à “resistência ao regime”: Esquina Democrática, UFRGS, Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Esquina Maldita, Praça Argentina, Clube de Cultura, Teatro da OSPA, OAB/RS, entre outros. Pontos ligados à “memória da resistência”: Memorial Pessoas Imprescindíveis, Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, Largo da Legalidade, Monumento aos Mortos e Desaparecidos do Regime Militar, IPERGS- Teatro do IPE, entre outros. E, por último, os pontos ligados à “memória da repressão”: Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Costa e Silva, Monumento à Castelo Branco, entre outros.

Utilizando como exemplo para entender melhor o funcionamento do mapa¹⁸, selecionamos o ponto do DOPS “novo” (Departamento de Ordem Política e Social) que se localizava no Palácio da Polícia, na Rua João Pessoa, 2050. Existem duas maneiras de selecionar o ponto: ou pela coluna ao lado do mapa com todos os locais disponíveis separados em camadas ou buscando no mapa através de localidades por onde se pesquisa. Uma vez

¹⁷ Mais sobre o *Google MyMaps* disponível em <https://enterprise.google.com.br/intl/pt-BR/maps/> Acesso 24/04/2017.

¹⁸ Nos anexos está disponível imagens do passo a passo do que descreverei nesse parágrafo.

selecionado o lugar, através de um clique no ícone, a mesma barra citada anteriormente mostra o nome do ponto, assim como a descrição e fotos (se houver). No exemplo selecionado, há um texto sobre o local assim como a fonte do qual foi retirada a informação, logo após aparecem *links*, neste caso, o primeiro é uma notícia sobre uma placa que foi colocada no local para demarcar que houveram torturas ali; o segundo trata de um *link* para um documentário; e, por fim, o terceiro é um artigo acadêmico sobre o papel daquele local na repressão no estado do Rio Grande do Sul. No ponto do DOPS, também foram disponibilizadas duas fotos com as devidas referências.

A escolha dos locais e como se encaixam em cada categoria foi baseada no mapa físico, como vimos anteriormente, no entanto, muitos outros locais foram pesquisados a partir dessa primeira fonte. Logo, os pontos foram categorizados baseados no critério de que se determinado local foi utilizado pelas estruturas da ditadura civil-militar ou se vincula ao combate e à resistência ao autoritarismo. Os locais de memória são sítios que correspondem ou às homenagens à ditadura (como é o caso do Monumento à Castelo Branco), ou a monumentos que resgatam a memória de violência contra os direitos humanos da época (como é o caso do Memorial Pessoas Imprescindíveis), e , também, lugares que tratam de como a memória da ditadura está sendo passada para a população atualmente, como é o caso do Teatro do IPE, local onde foi realizada a primeira encenação da peça “Bailei na Curva” (1983), que em 2017, completou 33 anos.

Como comentado na introdução desta pesquisa, é fundamental que haja uma reflexão sobre o uso desses mapas virtuais. A partir das colocações de Marcella Albaine da Costa (COSTA, 2015a, p. 272) sobre mapas colaborativos podemos elencar algumas potencialidades desse instrumento de aprendizagem: 1) Cria uma narrativa que não está presente em livros didáticos; 2) Abre a possibilidade para que o/a próprio/a educando/a reconheça sua autoria na aprendizagem ao criar seus mapas de acordo com seus interesses; 3) Estimula a criatividade, a colaboratividade e a imaginação; 4) Promove o resgate e a valorização da história, cultura e vivência local; e por fim, 5) Contribui para o reconhecimento da historicidade da cidade, enxergando o espaço urbano através de outra camada temporal que não o tempo presente.

Além disso, o mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” pode ser considerado como um *objeto de aprendizagem*. Não há um consenso sobre sua definição, pois ela surge de acordo com uma concepção própria de cada autor e autora, dependendo da abordagem que está sendo proposta e os usos pretendidos na educação (AGUIAR & FLÔRES, 2014, p. 13). Para essa pesquisa a concepção é de que é uma ferramenta capaz de aproximar o universo dos/as

educandos/as com o objetivo de aprendizagem dado pelo/a educador/a, tendo base as ideias de colaboratividade e interatividade por parte da turma fornecendo à eles um papel ativo na sua própria educação (GALLOTTA, 2006 *apud* GARCIA, 2006, p. 3).

Para fins de explanação, é necessário desenvolver aqui as características gerais de um objeto de aprendizagem. É dividido em três partes definidas: Objetivos pedagógicos (Norteiam a utilização do objeto, e apresentam os pré-requisitos para um bom aproveitamento do mesmo); Conteúdo instrucional (Material didático para atingir os objetivos); Prática e *feedback* (Utilização do objeto pelo/a educando/a e retorno sobre o atendimento dos objetivos) (SINGH, 2011 *apud* AGUIAR & FLÔRES, 2014, p. 16). Além disso, as características que compõem os objetos de aprendizagem são: Reusabilidade (deverá ser reutilizável em diferentes contextos de aprendizagem); Adaptabilidade (nos ambientes de ensino deve ser possível adaptá-lo para novos usos); Granularidade (é o “tamanho” desse objeto); Acessibilidade (deve ter fácil acesso *online* para ser utilizado em vários locais); Durabilidade (probabilidade de ser usado mesmo com mudanças de tecnologias); Interoperabilidade (opera em diferentes sistemas operacionais e navegadores de *Internet*); e por fim, Metadados (descrevem a propriedade de um objeto - título, autor, data, assunto - facilitando a busca do objeto em um repositório. (MENDES, 2004 *apud* AGUIAR & FLÔRES, 2014, p. 16)

1.2 Análise das respostas no formulário e repercussão do mapa

Em apenas um ano (2017), o *site* alcançou mais de 3.800 visualizações e mais de 2.000 visitantes. Somente o *link* do mapa conta com 16.690 visualizações, data desde sua criação em 2016. Vinte e seis pessoas responderam à primeira pergunta do formulário “O que você achou do mapa?”, sendo que vinte e quatro (92,3%) assinalaram como “Bom” e dois (7,7%) como “Ruim”. Na segunda seção: “Para o que você utilizou? ”, um total de 23 pessoas responderam, sendo em sua maioria alegando “curiosidade”/“conhecer” (dezoito pessoas). O restante que podemos destacar foram: duas pertencentes à coletivos ligados ao tema, uma diz “Para lembrar de alguns momentos vividos quando criança”, uma diz “Pessoalmente estou explorando ainda. Tenho indicado a professores e professoras da rede pública” e outra “Dar risada” Na terceira e última seção intitulada “Sugestões e Críticas”, foram dezenove respostas até o momento, a grande maioria escreveu sobre locais que não estavam no mapa e que sugeriam que fossem inseridos, assim como dicas de bibliografia, livros, músicas e vídeos.

O resultado obtido até o momento foi a repercussão na imprensa sobre o mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” corroborando para que as pessoas entrassem em

contato através de *e-mail* ou formulário transformando essa experiência de construção do mapa em algo mais colaborativo. Foram dadas entrevistas e realizadas reportagens sobre o mapa para os seguintes veículos de comunicação: UFRGS Notícias¹⁹, UFRGS Ciência²⁰, Sul Vinte Um²¹, Brasil de Fato²², Observatório de Direitos Humanos (UFSM- Universidade Federal de Santa Maria)²³, História da Ditadura²⁴, Zero Hora²⁵ e FM Cultura no programa Café Cultura (a partir de 15 min)²⁶.

Apesar de muitos terem entrado em contato no intuito de parabenizar o projeto e reconhecer sua importância, nota-se o quanto esse tipo de iniciativa incomoda os que ainda enxergam o período ditatorial como algo benéfico e pedem a volta do mesmo. Isso pode ser confirmado por diversos comentários postados na rede social *Facebook* - após a publicação de uma reportagem pelo Zero Hora. As manifestações afirmavam que: “A ditadura reprimiu foi pouco”, “Que tal usarmos o mapinha para justamente ir em cada um dos pontos e pixar na parede ‘USTRA VIVE’? kkkkkkkkk” e “Eles ficam 5 anos estudando e nunca aprenderão que nunca houve um golpe militar, em 1964 o congresso nacional convocou as forças armadas para fecharem o congresso e acabarem com a tentativa de golpe comunista.” Pode-se observar que um dos resultados do mapa foi, também, de instigar os defensores da ditadura civil-militar a escreverem seus comentários. Essas manifestações sobre o período podem ter alguns apontamentos possíveis: lacuna de aprendizado, fé em memórias sociais ou até mesmo na defesa do período por acreditar que este foi o melhor para o país. Todavia, é preciso realizar mais estudos sobre como é construída essa memória positiva e quem são esses sujeitos que a defendem, assim como em que locais se realiza o aprendizado sobre a ditadura. Dessa maneira, o mapa contribui como instrumento educacional permitindo o acesso à informação que, por conseguinte, fortalece um comprometimento entre memória, verdade e justiça tanto para o ensino de história quanto para a população em geral.

¹⁹Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/os-caminhos-da-ditadura-em-porto-alegre> Acesso em 8 de abril de 2018.

²⁰Disponível em <http://www.ufrgs.br/secom/ciencia/os-caminhos-da-ditadura-em-porto-alegre/> Acesso em 8 de abril de 2018.

²¹Disponível em <https://goo.gl/XAZegD> Acesso em 8 de abril de 2018.

²²Disponível em <https://goo.gl/SzHs3Q> Acesso em 8 de abril de 2018.

²³Disponível em <https://goo.gl/MjvC4f> Acesso em 8 de abril de 2018.

²⁴Disponível em <https://goo.gl/BfVD2n> Acesso em 8 de abril de 2018. No mesmo *site* foi publicada uma oficina para ser aplicada em escolas disponível em <https://goo.gl/21Lkmd> Acesso em 14 de maio de 2018.

²⁵Disponível em <https://goo.gl/uiSArF> Acesso em 8 de abril de 2018.

²⁶Disponível em <https://goo.gl/EBoqgo> Acesso em 8 de abril de 2018.

1.3 O mapa digital como dispositivo de memória e ferramenta de ensino da ditadura civil-militar

Refletindo agora mais especificamente sobre o mapa digital, podemos compreendê-lo como um *dispositivo de memória*, ou seja, no caso do “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre”, uma ferramenta que possibilita construir narrativas sobre o passado da ditadura civil-militar nesta cidade, focando principalmente nos seus lugares de memória²⁷. Através da experiência de pesquisadores nas ruas do Hipercentro da cidade de Belo Horizonte, a noção de dispositivo de memória foi entendida como um estimulante no funcionamento da memória daquele que observa por meio de fragmentos história da cidade (SILVA & FONSECA & FRANCO & MARRA & GONZAGA, 2008, p. 3 e 4), e é possível expandir essa compreensão para o mapa que está sendo estudado. Essa potencialidade é essencial para o entendimento dos educandos e das educandas, uma vez que a construção dessa narrativa permite um contato com reminiscências de períodos passados, localizando-os no espaço cartográfico da urbe.

No estudo realizado por Allyson Martins e Ana Migowski, intitulado “Cartografando a Ditadura Militar no Brasil: memórias coletivas e mapas digitais colaborativos”, há uma análise de dois mapas digitais: um que se encontra no *site* “Memórias da Ditadura” e outro “Roteiros da Consciência do Brasil” que está diretamente no *Google MyMaps*. No entanto, ao entrar nos *links* desses mapas, podemos perceber que esses projetos não foram mais atualizados, além de abrangerem todo o território nacional. À vista disso, para os autores, por meio dos mapas digitais colaborativos associados à ditadura, é possível verificar “como os sentidos memoriais podem emergir ao articularmos a prática cartográfica com os conceitos de tempo, espaço, silenciamento e participação.” (MARTINS & MIGOWSKI, 2015, p. 4).

Em uma pesquisa feita no *Google* sobre a produção de “cartografias da memória” da época da ditadura, podemos notar que existem alguns mapas sobre esse assunto em diversas cidades como Rio de Janeiro²⁸ e Buenos Aires²⁹ - os únicos encontrados que são mapas digitais e colaborativos, e, dessa forma, se aproximam mais do mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre”. Existem outras iniciativas que se enquadram no conceito de “cartografia da memória”

²⁷ Para saber mais sobre Lugares de Memória indico o documento do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Mercosul intitulado “Princípios fundamentais para as políticas públicas sobre lugares de memória” (2012) Disponível em <https://goo.gl/jAt7P2> Acesso em 15 de abril de 2018.

²⁸ Mapa disponível em <http://www.cartografiasdaditadura.org.br> Acesso em 22/05/2017.

²⁹ Mapa disponível em http://paisajes.comisionporlamemoria.org/?page_id=14 Acesso em 22/05/2017.

como um de Fortaleza³⁰ e outro de Porto Alegre³¹. Nesta pesquisa, não foram encontrados trabalhos acadêmicos com reflexões sobre possibilidades de usos dos mesmos. Recentemente, ocorreu o lançamento do aplicativo para celular #SP64 pelo Instituto Vladimir Herzog³², que procura aproximar os lugares ligados à ditadura civil-militar na cidade de São Paulo aos alunos e alunas da educação básica.

A conciliação entre os temas da ditadura civil-militar, memória e ensino de história através das tecnologias digitais se mostra um poderoso aliado tanto para o docente quanto para o discente. Essas ferramentas podem suprir aquela carência de materiais de apoio qualificado, citados por Gasparotto e Padrós (2010), com que alguns/algumas educadores/as têm de lidar quando se trata de ensinar as ditaduras civis-militares latino-americanas e, ainda, são capazes de apresentar o conteúdo para uma linguagem mais acessível ao público escolar. Consideramos a aprendizagem como um sistema de mediação, vemos que ferramentas digitais como essa objetivam uma maior colaboratividade e criatividade dos educandos - características fundamentais para os tempos atuais.

1.4 Estudo dos Anais: Encontro Perspectivas do Ensino de História & Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História

Na pesquisa realizada nos anais dos eventos “Encontro Perspectivas do Ensino de História” e “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História”, entre os anos 1988 e 2012, foram encontrados 28 trabalhos relacionados com a temática das tecnologias digitais. Foram escolhidos esses eventos, primeiramente, por se tratarem de encontros ligados à área do Ensino de História, e, segundo, pois são os maiores em nível nacional. Nessa análise, foram selecionados aqueles que em seu título, resumo ou introdução se encontravam termos referentes às tecnologias digitais. A pesquisa desses termos não seguiu a lógica de “palavras-chave” uma vez que nem todos as possuíam, a metodologia, portanto, foi verificar título por título dos trabalhos para saber se havia a conexão com tecnologias digitais, uma vez desconfiado o pertencimento ao tema escolhido, realizou-se a leitura de resumos e introdução (de alguns trabalhos que não possuíam resumos) para confirmar ou descartar sua proximidade com a temática das tecnologias digitais e ensino de história.

³⁰Mapa disponível em <http://www.aparecidospoliticos.com.br/2016/06/cartografia-da-ditadura-em-fortaleza/> Acesso em 22/05/2017.

³¹Mapa disponível em <https://cartografiasdaditadura.wordpress.com/> Acesso em 22/05/2017. Nesse mapa de Porto Alegre é possível enviar relatos, no entanto, parece-me que sua colaboratividade não é tão aproveitada.

³²Aplicativo disponível em <http://vladimirherzog.org/sp64/> Acesso em 07/01/2018.

Desses trabalhos, predominam os desenvolvidos nos estados de Minas Gerais (6) e Paraná (6), seguido por São Paulo (4), Pernambuco (3) e Rio Grande do Norte (2). As professoras-pesquisadoras³³ nesses eventos são a maioria mulheres (16), que também são majoritárias na orientação das pesquisas³⁴ (5). Quanto ao tipo de trabalho, trinta e dois são resultados de investigação. Nos doze relatos de experiência encontrados, predominam práticas desenvolvidas para o ensino fundamental. A interdisciplinaridade marca a formação acadêmica desses professores-pesquisadores/professora-pesquisadora; sendo a maioria é professor/a de universidade nos cursos de História ou, então, mestrandos/as e doutorandos/as na área da Educação. O único trabalho com temática ligada a tecnologia digital foi a conferência de abertura de Marc Ferro, no V Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, intitulada “A Mídia, Novas Tecnologias e Ensino de História”.

Como podemos observar nos quadros 1 e 2, a quantidade de trabalhos presentes nos anais em seu número total contrasta fortemente com o total de trabalhos sobre tecnologias digitais. No entanto, apesar de ainda pouca presença, com o passar dos anos, pode-se notar o crescimento da temática nos eventos.

QUADRO 1 - Total de Trabalhos sobre Tecnologias Digitais nos Anais dos últimos 10 anos - Encontro Perspectivas do Ensino de História

ANOS	TOTAL DE TRABALHOS NOS ANAIS	TOTAL DE TRABALHOS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS
2012	255	9
2009	218	4
2007	155	2
2004	118	1
2001	49	0

³³ O conceito professor-pesquisador/professora-pesquisadora confere uma agência por parte daqueles que estão vinculados à educação, entendendo, dessa forma, que um/a educador/a é sempre um/a pesquisador/a e não deixa de ser apenas porque trabalha na educação básica. Mais sobre isso ler: LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, abr. 2001. p. 77-96; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, abr. 2001. p. 121-142.

³⁴ Ressalto que nem sempre a orientação foi explicitada nos trabalhos.

1999	72	1
1996	83	1
1988	62	0
TOTAL	1012	18

Fonte: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive>

QUADRO 2 - Total de Trabalhos sobre Tecnologias Digitais nos Anais dos últimos 10 anos - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História

ANOS	TOTAL DE TRABALHOS NOS ANAIS	TOTAL DE TRABALHOS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS
2008	125	4
2006	93	2
2003	107	3
2001	15	1
1999	105	0
1997 ³⁵	14	0
1995	24	0
1993	SEM ANAIS	0
TOTAL	483	10

Fonte: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive>

³⁵ Não produziu Anais, mas alguns artigos foram publicados na revista Saeculum. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/saeculum> Acesso em 15/11/2017.

Não há trabalhos que tratem do *Google MyMaps* após 2007, data de seu lançamento, no entanto, na busca pelas palavras-chave “ditadura”³⁶ e “mapa”, foram encontrados dez trabalhos - sendo nove sobre ditadura e um sobre mapa. Os trabalhos que - em seus títulos - possuíam a palavra “ditadura”, tratam das seguintes temáticas: música, memória, educação durante a época ditatorial ou o seu legado (análise de livros didáticos) e cinema. O único trabalho encontrado que possuía a palavra “mapa”³⁷ trata de um livro específico, e pela leitura do artigo podemos notar que não explora diretamente a questão do mapa como ferramenta pedagógica para o ensino de história.

Outras questões que chamaram a atenção foram de que não há trabalhos que enfoquem diretamente a reflexão sobre uma ferramenta digital específica; são normalmente análises mais gerais sobre o tema da cultura digital, inserção das tecnologias digitais no ensino de História, jogos digitais e a mudança da escrita da História com a criação e disseminação das tecnologias. No evento Perspectivas, também, notamos uma preocupação com o levantamento de dados para ver como essas tecnologias são usadas pelas comunidades pesquisadas.

Após essa pesquisa, percebemos que a aparição do tema da tecnologia digital nos anais dos dois eventos selecionados ainda é muito tímida, com temáticas gerais sobre como a cultura digital tem influenciado o ensino e a escrita da história. Esse tema, aparentemente, tem sido trabalhado mais pela área da Educação do que pela História. Da mesma forma, a ditadura civil-militar brasileira e os mapas não têm sido objetos de pesquisa que foram apresentados nesses eventos. No entanto, acreditamos que essa pesquisa ainda pode ser aprofundada e melhorada convidando para que outros pesquisadores/as também pensem estes e outros eventos como fontes de pesquisa e reflexão sobre a prática docente no âmbito da história.

³⁶ É importante ressaltar que, na seleção de trabalhos com a palavra “ditadura” no título, foram apenas selecionados os trabalhos que envolvessem o período ditatorial brasileiro (1964-1985).

³⁷ VALE, Nayara Galeano do. “A história por entre mapas, leituras e imagens: O livro ‘História Geral’” Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5643/4546> Acesso em 15/11/2017.

2. ENSINO DE HISTÓRIA E A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Neste capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre o ensino de história e a ditadura civil-militar brasileira, assim como analisamos questões sobre a memória, cidade e patrimônio como atravessamentos possíveis para compreender que propriedades o ensino de História pode possuir como sensibilizador do período ditatorial.

A temática da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) está presente no currículo da maioria [senão todas] das instituições de ensino básico no Brasil atualmente. Isso deve-se a alguns documentos oficiais do estado brasileiro, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007)³⁸, o Programa Nacional de Direitos Humanos (2010)³⁹ e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012)⁴⁰, que fundamentam a abordagem de temas sensíveis como a ditadura na educação básica. Da mesma forma, a temática está presente em todos os livros didáticos, visto que estes são avaliados através dos planos e programas citados acima. No entanto, mesmo assim, isso não significa que esse período seja formalmente ensinado nos colégios brasileiros.

O ensino da ditadura civil-militar brasileira tem uma historicidade, em minhas pesquisas, localizei artigos que tratam de como a disciplina de História era ensinada antes, durante e depois do período ditatorial (FERREIRA & BITTAR, 2008; SILVA & FONSECA, 2010; PERES, 2014), alguns resultados que enfocam materiais pedagógicos e metodologias (RIBEIRO & CARVALHAL, 2005; ARAUJO *in* ARAUJO, & SILVA & SANTOS, 2013; CARVALHO & KNACK, 2017; QUINAN, 2016) e, também, reflexões sobre a importância e desafios do ensino da ditadura civil-militar brasileira na atualidade (RODRIGUES, [20-]; ARAUJO, 2004; GASPAROTTO & PADRÓS, 2010; QUINAN & CARVALHO, 2015;), portanto, ainda existe uma falta de trabalhos sobre a historicidade do ensino do conteúdo da ditadura. A lacuna dessas informações, entretanto, não significa que nada mudou; pelo contrário, podemos notar através de conversas intergeracionais que o ensino da ditadura se transformou profundamente desde os anos oitenta até o encerramento dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade.

³⁸BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 76p., 2007.

³⁹BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: SDH-RS, 2010. p. 185-217.

⁴⁰BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer homologado. Diário Oficial da União, 30 mai. 2012, seção 1, p. 33.

Essa mudança pode ser explicada⁴¹ pelo fim do silenciamento promovido pelos militares no ensino, além de quando abrem-se os arquivos, quando surgem as primeiras pesquisas sobre o período 1964-1985 dentro das universidades, quando os/as historiadores/as romperam com as dificuldades em trabalhar com a história do tempo presente, e o tema passou a constar nos currículos escolares, quando são produzidos tanto o relatório da comissão nacional da verdade quanto o da anistia, bem como a chegada de depoimentos do período através da literatura e jornalismo. Mesmo com essas lacunas sobre como tem se ensinado a ditadura civil-militar, podemos afirmar, baseados na proposta de guerra de narrativas de Christian Laville (1999), que o ensino de história da ditadura depende de questões culturais, práticas escolares, legislações, pesquisas dentro e fora do âmbito acadêmico, tanto quanto de conjunturas e debates políticos.

Adentrando na questão do ensino da ditadura civil-militar, existe a expressão “Educar para el nunca más” que nasce “(...) com o objetivo de sublinhar a importância da construção de uma memória coletiva na constituição dessa cultura de paz, estabelece uma relação entre a história – em sua função de (des) construir memórias – e a educação em direitos humanos” (ARAUJO, 2004, sem paginação). Ou seja, assim como a insígnia “Para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça”, o ensino de história adquire um papel importante nesse projeto.

Retomando a discussão do entendimento da ditadura como um tema sensível, pode-se afirmar que seu ensino traz desafios para os professores e professoras, como por exemplo, os saberes prévios trazidos pelos alunos e alunas, seja vindo da família ou das redes sociais. Os sentidos comuns contribuem para a perpetuação de convicções falaciosas sobre a temática, mas também fazem parte do processo de consciência histórica produzida pelos discentes (SILVA & FONSECA, 2010). Quando tratamos do período ditatorial, existe um espaço de conhecimento prévio para que haja interpretações dos/as educandos/as através de meios audiovisuais - novelas, filmes, séries, documentários, videoaulas, *Youtube* - e memórias dos familiares; sendo o papel dos/as educadores/as convidar à crítica e a reflexão sobre esses saberes (CARVALHO & KNACK, 2017, p. 104). Dessa forma, ao abordar essa temática presente socialmente dentro da sala de aula o/a professor/a é um mediador entre o contato da historiografia e a memória social, lembrando sempre que essa memória pode trazer “à tona dores, lembranças, traumas e controvérsias” (GASPAROTTO & PADRÓS, 2010, p. 5). Por consequência, é indispensável apreender que

Os professores de História devem parar de se esconder atrás de uma pretensa neutralidade, com o fim de evitar abordar assuntos considerados polêmicos em sala

⁴¹Alguns destes apontamentos foram feitos pela historiadora Adriana Setemy no texto “A licenciatura em História e o desafio do ensino das Ditaduras Militares nas escolas” 13 de julho de 2017. Disponível em História da Ditadura <https://goo.gl/9VAHKC> Acesso em 15/04/2018.

de aula. Se a História é percebida como a ciência que estuda processos históricos e tais processos são vistos como resultado da ação coletiva dos seres humanos, seus conteúdos crescem a cada dia e é necessário dar inteligibilidade a eles. Este papel cabe ao profissional de História vinculado à ação educativa. (RODRIGUES, [20-], p. 3)

Gasparotto e Padrós citam outros problemas que interferem no ensino do período ditatorial, como: falta de preparação dos docentes, inexistência de políticas públicas específicas, a carência de materiais de apoio qualificados ou o pouco diálogo entre a academia e o espaço escolar e a falta de tempo⁴² (2010, p. 4 e 5). Situando o “Caminhos da Ditadura” nesse levantamento de problemas, o mapa é um material de apoio qualificado e em constante atualização, da mesma maneira que assume, também, o papel de mostrar através de fontes documentais tanto escritas como imagéticas, a materialidade do período ditatorial em Porto Alegre, desmistificando algumas versões da época.

Ao elencar esses desafios, pode-se perceber como, de certa forma, eles se relacionam com determinada concepção de educação predominante durante a ditadura civil-militar brasileira, cujos reflexos são sentidos até hoje, 54 anos depois. A educação no período militar se pautou por uma agenda que reforçava os ideais socioeconômicos capitalistas e tecnocráticos do período.

Para além da ideologia tecnicista que caracterizou a educação, há de se considerar ainda que a herança deixada pela ditadura militar repercute até hoje no sistema educacional brasileiro. Vários elementos que estrangulam, por exemplo, a qualidade de ensino da escola pública são remanescentes das reformas educacionais executadas pelos governos dos generais-presidentes. Destacamos, a título de ilustração, dois aspectos significativos da condição de ser professor do ensino básico, na atual realidade brasileira, que deitam liames profundos na política educacional legada pelo regime militar: o processo aligeirado de formação científico-pedagógico e a política de arrocho salarial a que são submetidos. A combinação desses dois elementos constitutivos da vida cotidiana dos professores brasileiros representa, até hoje, um nó górdio que estrangula a qualidade de ensino da escola pública brasileira. E esse nó tem uma origem: a política educacional herdada da ditadura militar. (FERREIRA & BITTAR, 2008, p. 14)

Mesmo com todas essas “faltas” e com o legado do período, a escola continua sendo um lugar privilegiado para que haja um debate sobre os períodos autoritários latino-americanos (JELIN & LORENZ, 2004), e o professor-pesquisador e a professora-pesquisadora possuem papéis fundamentais nesse cenário. Como as comentadas por Alessandra Gasparotto e Enrique Padrós

Mas, principalmente, a grande contribuição que o docente escolar poder realizar é a criação de estratégias didáticas para o tratamento dessa temática na escola. Ninguém melhor do que ele para: ter a sensibilidade do que pode ou não ser dito ou mostrado; aferir de que forma podem ser construídas *pontes* entre o conteúdo e seus alunos; gerar atração e reflexão sobre o que é proposto; potencializar espaços e metodologias

⁴² Visto que o conteúdo é trabalhado no último ano do ensino fundamental (9º) e no último ano do ensino médio (3º) e ainda, na maioria dos casos, é trabalho no final do ano.

interativas que extrapolem os materiais disponibilizados e estimulem uma produção textual autônoma e própria dos discentes. (GASPAROTTO & PADRÓS, 2010 p. 13)

Sendo assim, o papel da escola e do docente poderiam permitir a consolidação da percepção da cidadania e do fortalecimento da própria democracia. O “direito à memória” gera uma consciência histórica por parte dos/as educandos/as e produz formas de advertência para uma sociedade que já sofreu com o Terror de Estado. Essas advertências são fundamentais, posto que nunca estamos imunes a sofrer novamente com o terrorismo de estado (GASPAROTTO & PADRÓS, 2010 p. 17 e 18). O papel do mapa digital “Caminhos da Ditadura”, por sua vez, promove um local dentro das tecnologias da informação que visa suscitar o direito à memória não só dentro da sala de aula, mas também fora dela.

Nesse sentido, podemos afirmar que o ensino da ditadura civil-militar, baseada nos preceitos para a educação em direitos humanos, auxilia a expandir o que seria apenas “mais um conteúdo” como algo que está intrinsecamente conectado com o cotidiano dos educandos e educandas. Nos dias atuais, existem diversos debates sobre o que seria direitos humanos, e muitos possuem uma visão distorcida do que esse termo significa, nesse sentido, tornando fundamental o papel da escola como lugar chave para romper com preconceitos.

As permanências e rupturas da época ditatorial na memória social, portanto, fazem parte da peculiar narrativa desse período no tempo presente. Utilizar a memória como fonte de pesquisa dentro da sala de aula é uma forma de percepção e consolidação da democracia; além de ser “um ato político; uma atitude combativa de enfrentamento ao esquecimento e à *desmemória*.” (RODRIGUES, [20-], p. 2). Ademais, segundo Andreas Huyssen, “não podemos discutir memória pessoal, geracional ou pública sem considerar a enorme influência das novas tecnologias de mídia como veículos para todas as formas de memória.” (2004, p. 20 e 21), e são esses atravessamentos que veremos na próxima subseção.

2.1 A memória e o ensino da ditadura civil-militar

Segundo Halbwachs, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva.” (2006, p. 69). Sobre o período ditatorial é fundamental apreender que não existem “memórias erradas”, mas visões que se modificam de pessoa para pessoa, afinal, trata-se de “una construcción activa: no es nunca repetición exacta de algo pasado, sino una reconstrucción que cada uno realiza dependiendo de su historia, sus disposiciones, del momento y el lugar en que se encuentra” (DUSSEL & FINOCCHIO & GOJMAN, 2003, p. 136). Para o ensino dessa temática é importante ressaltar para os/as educandos/as que história e memória se diferenciam, evitando discursos negacionistas sobre o período.

A memória faz parte dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKI, 2007, p. 49). Isto posto, podemos afirmar que

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desses ambientes, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos para não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais. (VIGOTSKI, 2007, p. 50)

Esse pensamento de Vigotski, orienta-se na mesma direção da reflexão de Pierre Nora (1993) sobre não existir uma memória espontânea, quer dizer, ela precisa ser ativada através de lugares de memória, arquivos, aniversários, celebrações, elogios fúnebres, uma vez que essas operações não são voluntárias. Contudo, é importante ressaltar que, quanto a ditadura civil-militar,

as datas comemorativas e rememorativas tem sido um espaço privilegiado para desprivatizar a memória sobre o terrorismo de Estado, um sentido do passado que permaneceu restrito aos círculos das associações de vítimas diretas e indiretas e organizações de Direitos Humanos durante o governo discricionário, mas também durante a transição política. (BAUER, 2015, p. 60 e 61)

No que tange o debate sobre os lugares de memória, a História se apodera da memória e então que ela deforma, transforma, sova e petrifica para transformar esses espaços físicos em “lugares de memória”, que, por sua vez, condensa múltiplas temporalidades, diversas memórias, e é um local de disputas visto que está aberto a inúmeras interpretações e aos diferentes usos que podem ser dados ao longo do tempo. Como analisado por Maeller,

Em todas as cidades, os chamados “lugares de memória” nos cercam, porém, muitas vezes, não nos transmitem a totalidade do seu significado. Uma pequena placa ou um memorial podem ser a diferença entre apenas passar por um local ou compreender algo mais sobre a história do nosso tempo e país. (MALLAER *in* ARAUJO & SILVA & SANTOS, 2013, p. 43)

Dessa maneira, a expressão “lugares de memória” cunhada por Pierre Nora, entende que esses lugares teriam uma tripla função: material, funcional e simbólica, além de possuírem valor como documentos (MALLAER *in* ARAUJO & SILVA & SANTOS, 2013).

Seguindo e conectando com os lugares de memória e a ditadura civil-militar brasileira, podemos dizer que eles são relevantes como fonte de conhecimento, estudo e ensino. Para isso, é necessário que haja preservação e reconhecimento oficial por parte do Estado - como na Comissão Nacional da Verdade⁴³ e em projetos como o “Marcas da Memória” na capital

⁴³ Em especial o capítulo quinze da parte IV do Volume I da Comissão, disponível em <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/documentos/Capitulo15/Capitulo%2015.pdf> Acesso em 15 de maio de 2018.

gaúcha⁴⁴ - como forma de construção de memórias coletivas sobre o período. Por intermédio dos lugares de memória, é possível que haja uma comunicação intergeracional entre aqueles que nasceram pós-ditadura e aqueles que lutaram pela redemocratização e pelo respeito aos direitos humanos naquele período (MALLAER *in* ARAUJO & SILVA & SANTOS, 2013, p. 43).

Para tanto, é importante ressaltar que, quando tratamos de memórias coletivas/lugares de memória, sempre irá existir uma seleção de informações, ou seja “no hay memoria sin olvido” (DUSSEL & FINOCCHIO & GOJMAN, 2003, p. 141). Como resultado, esse esquecimento é político também, pois é produzido através de escolhas,

la memoria colectiva es una construcción social, que define identidades comunes para todos, puntos de referencia similares y la identificación con una comunidad. También puede añadirse que esta construcción no es ‘inocente’: intervienen diferentes intereses, grupos sociales, tradiciones religiosas o culturales que imponen sus visiones al conjunto de la sociedad, aun cuando haya minorías o mayorías excluidas de esta identidad colectiva. (DUSSEL & FINOCCHIO & GOJMAN, 2003, p. 142)

No artigo de Johann Michel, o autor escreve sobre cinco tipos de esquecimento⁴⁵ e se questiona se eles podem ser associados a uma “política de esquecimento” por parte das forças públicas.

Em síntese

Entre os cinco tipos-ideais de esquecimento (esquecimento-omissão, esquecimento-negação, esquecimento-manipulação, esquecimento-comando, esquecimento-destruição) que desenvolvemos aqui, apenas os três últimos vinculam-se rigorosamente a uma política pública de esquecimento uma vez que fatos do passado ou personagens históricos são intencionalmente evacuados senão da memória coletiva, pelo menos da memória oficial. É mais difícil, ao contrário, falar de política pública do esquecimento ou de política pública de anti-memória para os dois primeiros tipos de esquecimento à medida que a ocultação do passado não necessariamente advém de intenções voluntárias por parte dos atores públicos. Sem uma decisão pública claramente identificável, sem o projeto deliberado de passar ao silêncio alguns acontecimentos históricos, o esquecimento não pode se traduzir como política do esquecimento. (MICHEL, 2010, p. 24)

Portanto, pode-se afirmar que existiu/existem políticas de esquecimento (manipulação/comando/destruição) por parte do Estado sobre o período da ditadura civil-militar brasileira, e essas políticas públicas influenciaram (e seguem influenciando) o ensino desta temática nas instituições escolares, por isso é tão importante retomar uma pedagogia da memória dentro da educação. Por fim, ainda há um aspecto torpe sobre a questão entre

⁴⁴ Para saber mais sobre o projeto “Marcas da Memória”, que demarca com uma placa os locais ligados à detenção e a tortura no período ditatorial, acesse <https://estado.rs.gov.br/projeto-marcas-da-memoria-demarca-locais-de-tortura-durante-a-ditadura-militar> Acesso em 15 de maio de 2018.

⁴⁵ Para uma discussão mais aprofundada sobre esquecimento ler POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, pp. 3-15, 1989, também, RICOUER, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 535p., 2007.

memórias e esquecimentos, visto que “(...) os efeitos das diversas leis de impunidade que silenciaram os países da região no período pós-ditaduras, institucionalizando um silêncio oficial sobre as práticas repressivas além de tentar suprimir, da memória coletiva, a vontade de obter justiça, por parte das vítimas.” (PADRÓS, 2004, sem paginação). Consentimos com Enrique Serra Padrós quando diz que em alguns momentos a antinomia de esquecimento não é sempre memória, mas sim justiça (PADRÓS, 2004, sem paginação).

Atualmente, vemos que as questões dessas memórias estão também entrelaçadas por demandas ligadas às tecnologias digitais e midiáticas⁴⁶. Traçando um paralelo com a ditadura, podemos observar desde a redemocratização - e até nos anos finais da mesma - que em diversos momentos as mídias e tecnologias se apropriam do período⁴⁷ para também contarem suas memórias e histórias. Confiamos nessas tecnologias a perpetuação de memórias, e, por esse ângulo, o mapa digital “Caminhos da Ditadura” insere-se na lógica de que não podemos considerar as memórias sem influência das tecnologias de mídia. Na verdade, o mapa indica uma visão alternativa às mídias hegemônicas, pois visa mostrar a história local através de fontes, algo que em outros meios de comunicação, muitas vezes, é deixado de lado para oferecer uma visão global e espetacularizada do evento.

Arrematando essas discussões, pode-se afirmar que os lugares de memória se fazem fundamentais sobretudo alinhados com o mapa digital e outras tecnologias da informação e comunicação. Do mesmo modo que podemos assumir que esse levantamento de lugares de memória revelam uma potencialidade política, em síntese

(...) as políticas públicas sobre lugares de memória podem constituir ferramentas para a construção de uma cidadania fundada no princípio dos direitos humanos como patrimônio comum e legitimador da comunidade política. Resultam significativas as iniciativas de intercâmbio de experiências, de coordenação de políticas e inclusive a possibilidade de construir um mapa sul-americano de lugares de memória que dê conta do passado em comum. (IPPDH, 2012, p. 7)

Por fim, admitimos que a memória é suporte da identidade (DIAS, 2012, p. 162). Quando assimilamos memórias sobre a ditadura civil-militar brasileira, fabricamos identidades sejam nacionais, regionais e locais sobre o período. Essa memória transforma nossa consciência histórica e pode nos conferir sentimentos de compaixão por aqueles que viveram sob regimes de terror de estado - mas não necessariamente, como vimos na repercussão do mapa - e isso

⁴⁶ Um trabalho desenvolvido no ProfHistória do Rio de Janeiro busca tratar dessas tensões entre mídia e sala de aula na construção do conhecimento sobre a ditadura civil-militar brasileira, para saber mais ler QUINAN, 2016.

⁴⁷ Para citar alguns exemplos: o filme “Para Frente, Brasil” (1982), a minissérie “Anos Rebeldes” (1992), o filme “O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias (2006), e a mais recente produção a minissérie “Os Dias Eram Assim” (2017).

tem capacidade de nutrir a sensação de lutar para que não se esqueça jamais o que aconteceu, seja na forma de narrativa, seja na forma de lugares.

2.2 A cidade, o patrimônio e o ensino da ditadura civil-militar

De forma simultânea à discussão sobre lugares de memória, é de suma importância tratar de outro tema que atravessa essa pesquisa: a cidade. Segundo Zita Possamai, “A cidade é, então, imagem. Imagem que se dá a ver e se dá a ler. Daí a importância de observar a cidade” (2010, p. 209), e em consonância com essa reflexão, Sandra Pesavento escreve que

A cidade é objeto da produção de imagens e discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam. Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo *viver urbano* e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia. (PESAVENTO, 2007, p. 14)

Podemo-nos valer da noção de “estratos de tempo” de Reinhart Koselleck⁴⁸ para considerar as diferentes velocidades de mudança e das camadas de tempo que se sobrepõe na cidade, e a contínua construção de lugares conecta temporalidades de cidades que atravessam o presente e passado. À vista disso, Sandra Pesavento afirma que

Mas essa cidade do passado é sempre pensada através do presente, que se renova continuamente no *tempo do agora*, seja através da memória/evocação, individual ou coletiva, seja através da narrativa histórica pela qual cada geração reconstrói aquele passado. É ainda nessa medida que uma cidade inventa seu passado, construindo um mito das origens, recolhendo as lendas, descobrindo seus pais ancestrais, elegendo seus heróis fundadores, identificando um patrimônio, catalogando monumentos, atribuindo significados aos lugares e aos personagens, definindo tradições, impondo ritos. Mais do que isso, tal processo imaginário de invenção da cidade e de escrita de sua história é capaz de construir utopias, regressivas ou progressivas, através das quais a urbe sonha a si mesma. (PESAVENTO, 2007, p. 16)

De certa forma, estamos tratando com uma cidade imaginada (PESAVENTO, 2007, p. 20), afinal ela não existe mais tal qual os tempos passados, mas ainda existem vestígios dessas épocas, que chegam até os dias de hoje como pessoas ou lugares⁴⁹. Esses lugares podem ser reconhecidos como patrimônio⁵⁰ ou não, ainda mais tratando-se da ditadura civil-militar⁵¹, onde muitos desses locais ainda possuem funções sociais, como, por exemplo, é o caso do Palácio

⁴⁸ KOSELLECK, Reinhart. Estratos do tempo. In: _____. Estratos do tempo: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p. 19-26.

⁴⁹ É importante diferenciar conceitualmente “espaço” e “lugar”, este segundo é “portador de um significado e de uma memória” (PESAVENTO, 2007, p. 15).

⁵⁰ Alguns artigos que tratam de patrimônio e cidade são NEVES, 2012; TARDIVO & PRATSCHKE, 2016; MACHADO, 2012; MACÊDO, 2012.

⁵¹ Sobre o tema cidade e ditadura civil-militar um artigo que trata da nomeação de ruas em cidades brasileiras ligados ao período ditatorial é o de DIAS, 2012.

da Polícia em Porto Alegre - RS que antigamente abrigava o DOPS (Departamento de Ordem Pública e Social) do Estado. Dessa maneira, podemos dizer que

Cidades são carregadas de memórias, consideradas até arquivos com os quais interagimos cotidianamente (Hetherington, 2013). Ao nos deslocarmos de um ponto a outro qualquer, expomo-nos a memórias diversas que remetem a distintos períodos históricos e que podem ser, por vezes, contraditórias. No Brasil, ruas, praças, estátuas, escolas e bairros homenageiam, entre personalidades diversas, os envolvidos na Ditadura Militar (1964-1985), com destaque para os agentes do Estado. Essa realidade, no entanto, não é muitas vezes problematizada, ou sequer percebida. (MARTINS & MIGOWSKI, 2015, p. 1 e 2)

Como exemplo, poder-se-ia citar o projeto desenvolvido em conjunto da Universidade Federal do Paraná (UFPR), do Fórum Paranaense de Resgate da Verdade, Memória e Justiça, do Instituto de Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), do Ministério da Justiça - Comissão de Anistia e da Prefeitura Municipal de Curitiba que criaram um museu de percurso chamado “Caminhos da Resistência”⁵², usando a cidade como território educativo⁵³. Esse tipo de projeto reforça a ideia de Zita Possamai (2010), de enxergar a cidade como imagem, portanto algo a ser observado, apreendido. Não sendo o foco da pesquisa adentrar na museificação e na patrimonialização do período ditatorial, é considerável enfatizar que, atualmente, no Brasil, existe apenas um único memorial físico sobre a ditadura civil-militar brasileira, que se situa na capital do estado de São Paulo⁵⁴.

Neste capítulo, tencionamos questões sobre ditadura civil-militar e o ensino de história. É preciso reforçar que todo o interesse por essa temática está ancorado na luta por verdade e justiça. Ao trabalhar com a ditadura civil-militar em sala de aula, estamos reforçando esses ideais e colaborando para a construção de uma consciência histórica nas novas gerações, de forma que continuem buscando acesso à informação. Um adendo importante a ser ressaltado nessa exposição, é de que, para muitos, permanecem, nos dias de hoje, marcas agressivas da ditadura, principalmente tratando de integrantes de classes sociais menos favorecidas que convivem com a violência policial diariamente (BARBOSA, 2007, p. 164).

⁵² Site do projeto <http://www.forumverdade.ufpr.br/caminhosdaresistencia/> Acesso em 23/01/2018.

⁵³ Na disciplina Estágio em História III - Educação Patrimonial em 2017/2 desenvolvi um projeto de percurso por locais ligados ao período ditatorial. Sobre essa experiência ler CARNEIRO, Anita. Cidade Educadora e Educação Patrimonial: Lugares de Memória da Ditadura Civil-Militar em Porto Alegre (RS) In: VIANNA, Marcelo; SANTOS, Rodrigo L. dos; POMATTI, Angela B. et al. (Orgs.). *Livro de trabalhos do VI Ofício de Clio: pesquisadores, acervos e espaços de memória*. Ivoti: ISEI, 2018.

⁵⁴ “Desde 2009 o Memorial da Resistência de São Paulo é Membro Institucional da Coalizão Internacional de Sítios de Consciência, uma rede mundial que agrega instituições constituídas em lugares históricos dedicados à preservação das memórias de eventos passados de luta pela justiça e à reflexão do seu legado na atualidade.” Retirado do site do Memorial, disponível em <http://www.memorialdaresistencia.org.br/memorial/> Acesso em 15/05/2018.

3. CAMPOS DE PESQUISA: HISTÓRIA DIGITAL & HISTÓRIA PÚBLICA

Este capítulo abordará as questões pertinentes aos campos da história pública e da história digital. O objetivo nesse terceiro momento da pesquisa é tratar como a esfera pública e a esfera digital incidem sobre o mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre”, uma vez que essa ferramenta propõe de uma forma prática a teoria exposta nas próximas páginas. Dessa maneira, o capítulo está dividido na história digital - traçando uma reflexão tanto educacional quanto como campo de pesquisa - e, na história pública - realizando apontamentos sob a ótica da pesquisa nessa área e, por fim, os usos do passado no ensino.

3.1 História Digital

Praticamente toda pesquisa que irá tratar sobre tecnologias digitais e educação defenderá a sua importância para o mundo atual e o quanto é emergente que se façam mudanças na configuração escolar para que nossos educandos e educandas estejam preparados para lidar com as demandas do mundo globalizado. É um fato, também, que as tecnologias digitais mudaram a pesquisa histórica, criando novas maneiras de lidar com as práticas de pesquisa e divulgação, assim como o desenvolvimento do campo de pesquisa em História Digital. Dessa forma, nesta subseção, pretende-se tratar de duas questões: 1) A Educação, o Ensino de História e as tecnologias digitais e 2) A História Digital como campo de pesquisa.

3.1.1 A educação, o ensino de história e as tecnologias digitais

O campo de pesquisa sobre a educação se expandiu muito nas últimas décadas. No entanto, ainda existe um abismo entre a teoria e a prática pedagógica, principalmente, tratando-se das tecnologias digitais. Destarte, é preciso deixar claro que não fazemos uma defesa do digital de forma a glorificá-lo, e que descartar o mundo analógico seria a melhor solução para o futuro da educação. Nesse sentido, compartilhamos o ponto de vista de Paulo Cysneiros (1999), para quem

Nossa utopia é sempre tentar mudar a história futura para melhor, e não defendo posições tradicionalistas ou contrárias à tecnologia na educação. Vejo as novas tecnologias como mais um dos elementos que podem contribuir para melhoria de algumas atividades nas nossas salas de aula. Por outro lado, também não adoto o discurso dos defensores da nova tecnologia educacional, que mostram as mazelas das escolas (algo muito fácil de se fazer), deixando implícito que nossos professores são dinossauros avessos a mudanças. É um discurso tentando nos convencer a dar mais importância a objetos virtuais, apresentados em telinhas bidimensionais, deixando implícito que a aprendizagem com objetos concretos em tempos e espaços reais está obsoleta. (CYSNEIROS, 1999, p. 14)

Nos debates sobre as vantagens e as desvantagens das tecnologias para a educação, parece-nos que a discussão se concentra no meio, e não na mensagem que se pretende passar. A aprendizagem é a razão para que o ambiente educacional exista, sendo assim, deveríamos estar sempre em busca de seu aprimoramento e análise. Consequentemente, compreender o contexto escolar em que estamos inseridos se torna primordial, pois ao captar como funcionam e quais ferramentas - sejam digitais ou analógicas - estão dispostas, estaremos preparados para que a educação se dê da melhor maneira possível. Por fim, Cysneiros exemplifica o debate sobre o meio e conteúdo/prática afirmando que “Um bisturi a laser não transforma um médico em bom cirurgião, embora um bom cirurgião possa fazer muito mais se dispuser da melhor tecnologia médica, em contextos apropriados.” (1999, p. 18).

Alguns conceitos se fazem fundamentais para a compreensão das tecnologias digitais, como construir um *webcurrículo* como propõem Maria Elizabeth B. de Almeida & Maria da Graça Moreira da Silva (2011) que, em linhas gerais, veem o currículo incorporado com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nessa mesma linha, Cysneiros cunha o importante conceito de inovação conservadora, que trata das tentativas de inserir tecnologias digitais de uma forma que pense mais na forma do que no conteúdo

O fato de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino. Em escolas informatizadas, tanto públicas como particulares, tenho observado formas de uso que chamo de **inovação conservadora**, quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências. (CYSNEIROS, 1999, p. 16) [grifo feito por mim]

Dados oriundos da sétima edição da pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) Educação de 2016 corroboram na percepção do abismo entre teoria e prática comentado no início deste capítulo. Estes dados apontam que 91% das escolas públicas e 94% das escolas privadas possuem Wi-Fi. No entanto, apenas 10% delas deixam o uso liberado para os educandos e as educandas. Nas escolas privadas, 47% possuem laboratório de informática e 46% disseram usá-lo. E, por fim, nas públicas, são relatados a existência de 81% de laboratórios nas instituições, no entanto o seu uso fica em 59%.⁵⁵ A explicação para o baixo percentual em deixar o uso liberado para os educandos e as educandas é de que a velocidade da conexão à *internet* é lenta, não possibilitando atender as demandas do corpo discente e docente

⁵⁵ Disponível em CETIC (Comitê Gestor da *Internet* no Brasil) <http://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>
Acesso em 29/12/2017.

de forma eficiente. Como podemos observar, a estrutura física das instituições educacionais, sejam públicas ou particulares, ainda dificulta a inclusão das tecnologias digitais no cotidiano dos/as educadores/as e educandos/as. Mostra-se claro que o problema não são os/as educadores/as que não querem inserir as tecnologias na prática pedagógica - como o senso comum propaga -, mas sim que existe um problema estrutural no ambiente escolar.

Se, por um lado, a falta de estrutura escolar aponta uma dificuldade na inserção das instituições no século XXI, por outro, temos educandos/as cercados/as por tecnologias em todas as áreas das suas vidas

Uma geração inteira, de modo mais ou menos silencioso, adotou a tecnologia e desenvolveu novas estratégias de aprendizagem, de relacionamento, de convívio social, constituindo um expoente das mudanças sociais relacionadas à globalização. Marc Prensky (2001) define esses jovens como “nativos digitais”, uma vez que a tecnologia digital é uma linguagem que “falam” e com a qual operam desde que nascem. Veen e Wraking (2009, p. 30), por sua vez, nomeiam essa nova geração de *homo zappiens*, “aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia” e a distinguem pelo fato de terem crescido acessando múltiplos recursos tecnológicos, desde os mais antigos, como o controle remoto da TV, o mouse do computador, o *minidisc*, até os mais recentes, como o telefone celular, o *iPod*, o *mp3*, o *tablet* e tantos outros. (CAIMI & NICOLA, 2015, p. 62 e 63)

Isso faz com que a instituição educacional esteja deslocada do cotidiano e das sociabilidades - para além dos muros da mesma - desse/a educando/a, provocando uma distância entre a “vida” e a “escola”. Caimi e Nicola (2015), elucidam como esse *homo zappiens*, sujeito que nasceu inserido nas tecnologias digitais, se relaciona com o ambiente formal de ensino

Dentre os mais típicos comportamentos manifestados pelo *homo zappiens* em relação à escola, destacam: a) reconhece a escola como um dos interesses, dentre muitos outros, como redes de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada do seu mundo e da vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos, hiperativo; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa. (CAIMI & NICOLA, 2015, p. 63)

Dois pontos que podemos destacar nesta análise de comportamento são: a não aceitação de apenas uma visão de mundo (a do/a educador/a) e aprender de maneira colaborativa. Essas duas questões convergem em um conceito fundamental para o entendimento da educação nos dias atuais que é a “Hiperfídia”⁵⁶. Nas palavras de Galasso e Souza,

A colaboração, a interação e a boa utilização das ferramentas digitais são características próprias do contexto da hiperfídia. Esse instrumento de comunicação, que reside no ambiente *online*, integrando ou mesclando textos, imagens, sons e vídeos, em processo de interação com o usuário, abre-se “para a experiência plena do pensamento e da imaginação, como um processo vivo que se modifica sem cessar,

⁵⁶ Inclui-se nesse termo o conceito de hipertextualidade: “um texto escrito no formato digital, recorrendo às multimídias e à referencialidade a partir de *links* (possíveis na Web)” (LUCCHESI, 2013, p. 9)

que se adapta em função do contexto e, enfim, joga com os dados disponíveis” (Machado, 2001, p.109). Dá-se o nome de hipermídia aos sistemas de representação de conhecimento nos quais a informação e seus diversos elementos são articulados de diferentes modos, pois os usuários do sistema possuem diferentes expectativas. Pela hipermídia navega-se por meio de *links*, que conduzem a descobertas de ligações conceituais entre os temas, que se encontram em sessões que se relacionam entre si. (GALASSO & SOUZA, 2014, p. 52)

Por consequência, o acesso à informação através da hipermídia é algo presente na maneira de pensar o mundo desses jovens que já nasceram na era digital. Essa concepção pode ser pensada também para o mapa “Caminhos da Ditadura”, uma vez que, sempre que possível, estão inseridos *links* que direcionam para outros *sites* com notícias e vídeos, por exemplo. Como educadores/as, precisamos compreender que o nosso papel não é mais dispor de informações, mas de exercer um papel de mediador, ensinando ferramentas que são a base do conhecimento histórico como saber selecionar e desenvolver um senso crítico para com essa infinidade de informações que o espaço hipermediático oferece. De acordo com Costa,

É interessante lembrar da seguinte colocação do grande educador Paulo Freire: “Minha [nossa] presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. Se nós, educadores em constante formação, desejamos “agir” na nossa sociedade, faz-se urgente a busca pela real compreensão sobre o que é/está sendo/será essa (nova) sociedade, ou essa sociedade do tempo presente. (COSTA, 2013, p. 175)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as tecnologias na educação têm dois papéis “a) ensinar os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano; b) contribuir para a formação de indivíduos ativos e agentes criadores de novas formas culturais” (MENEGON, 2013, p. 16). Logo, podemos elencar seis tipos de aprendizagem que as tecnologias digitais propiciam

- 1) Aprendizagem distribuída: considera que o conhecimento não se encontra apenas no livro-texto ou na exposição dos professores. Os alunos têm fácil acesso a novas fontes de informação, novos materiais didáticos, assim, todos podem aprender e todos podem ensinar. O professor não é o único que ensina e, por vezes, se converte em mediador do conhecimento.
- 2) Aprendizagem entre iguais: os estudantes aprendem entre eles mediante debates, colaboração web, encontros virtuais, fóruns, chats etc.
- 3) Aprendizagem autônoma por indagação e projetos: viabilizada a partir da resolução de problemas, estudo de casos, utilizando recursos da rede como *webquest*, *miniquest*, fontes históricas digitalizadas, com participação e orientação dos professores.
- 4) Aprendizagem colaborativa e cooperativa: os alunos podem desenvolver projetos colaborativos na internet com ferramentas das redes sociais que funcionam como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem.
- 5) Estratégias de simulação: por meio de ferramentas interativas, usando a criatividade e a imaginação, os alunos podem recriar um acontecimento ou processo em forma de videojogos, jogos de simulação histórica, mundo virtual etc.
- 6) Ensino em colaboração: fazendo uso de fóruns, listas de discussão, redes sociais e outros recursos, os professores podem eles mesmos trocar ideias, informações, opiniões, trabalhos. Ainda, podem criar conteúdos de qualidade didática, fruto da sua experiência em sala de aula, e indexá-los para o compartilhamento com seus pares. (TREJO, 2011 *apud* CAIMI & NICOLA, 2015, p. 67 e 68)

Isto posto, pensamos o ensino de história atualmente como carregado de potencialidades para com as tecnologias digitais. Se formos capazes de vencer a inovação conservadora e construirmos um *webcurrículo* em consonância com as demandas dos/as educandos/as, o ambiente escolar pode se transformar - unindo as tecnologias digitais com métodos tradicionais - em um espaço de construção de conhecimento criativo e colaborativo. Por fim, como disse, Carlo Ginzburg (2010) em sua conferência *História na Era Google*: “Escolas precisam da *internet*, mas a *internet* precisa de escolas onde o verdadeiro ensino acontece”⁵⁷.

3.1.2 A História Digital como campo de pesquisa

Marc Bloch, em “Apologia da História Ou o Ofício de Historiador” (1949), escreve que o objeto da História é o estudo dos homens [e mulheres!] no tempo. A capa⁵⁸ do livro, na edição mais recente, mostra homens voltados para papéis sendo escritos ou lidos, essa é uma pista para entender que, para que haja estudo histórico, são necessárias fontes. O século XXI nos introduz um novo suporte para fontes e divulgação do conhecimento histórico: as tecnologias digitais. Com isso, precisa-se uma forma diferente de compreendê-las, um letramento digital⁵⁹ como nos aponta Magda Soares:

Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos (ver, por exemplo, além das já citadas obras de Lévy, também Rouet, Levonen, Dillon e Spiro, 1996), a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151) [grifos do texto]

Se as práticas de leitura e de escrita se alteram a partir da inserção de tecnologias digitais, isso significa que a leitura e a escrita da História também se transformam. A conexão com documentos nas suas mais diferentes formas - oral, escrito, imagético⁶⁰, etc. - está próxima de um clique, e isso transforma as noções de fronteiras entre tempos históricos, pois "(...) no

⁵⁷ GINZBURG, Carlo. *História na Era Google*, Youtube, 15min., 2010. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CqxP9taRUvA> Acesso em 29/12/2017.

⁵⁸BLOCH, Marc. *A apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

⁵⁹Ou no plural como bem destaca a autora em outro momento do texto “(...) propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*” (SOARES, 2002, p. 156)

⁶⁰Compreendendo imagético aqui em suas mais diversas formas do meio virtual, além de imagens, os próprios gifs animados (imagens em movimento) e vídeos.

presente eletrônico, o passado se dissolve." (GINZBURG, 2010). Nesta perspectiva o mapa digital se insere, pois ao dispor de locais que não necessariamente existem nos tempos atuais, estamos operando com a liquidez do passado ao sobrepor as camadas temporais da ditadura e de hoje por meio de imagens e textos.

Novas práticas em um novo espaço geram novas culturas, para isso Pierre Lévy (1999) escreve o livro "Cibercultura", o conceito que dá título ao livro significa "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolveram juntamente com o crescimento do ciberespaço" (p. 17), entendemos o ciberespaço como "novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores" (p. 17) abrangendo a ligação entre infraestrutura material da comunicação digital, informações e as pessoas que navegam e "alimentam" esse espaço. Isto posto, a história digital não é um campo para que se reforcem velhas práticas de pesquisa e ensino, mas sim de relacionar como essa esfera modifica esses parâmetros predecessores (NOIRET, 2015. *apud* COSTA, 2015, p. 160). Assim como, a cibercultura pode alterar a compreensão de noções e vocábulos próprios do ofício da história. (COSTA, 2015, p. 160)

Na explanação do que seria História Digital, Bruno de Carvalho afirma que não há uma definição consensual (2014, p. 169), e sugere a interpretação de William G. Thomas como uma possibilidade para o campo, como já vimos na introdução. Entendemos, dessa maneira, a História Digital como uma lente para enxergar o passado por meio das tecnologias relacionadas com o uso do computador. Esse campo pode ser utilizado tanto para a área educacional como a própria modificação do fazer histórico, como temos discutido nesses subcapítulos. Podemos dizer, resumidamente que "Produzir história digital é, então, criar uma moldura, ontologia, por meio da tecnologia, para que as pessoas possam experimentar, ler e acompanhar um argumento acerca de um problema histórico" (CARVALHO, p. 187); é nesse ponto que o mapa digital se encontra, uma vez que ele capacita qualquer pessoa com o acesso à internet a ter o conhecimento histórico sobre a ditadura civil-militar brasileira por meio de fontes – que são a base do conhecimento histórico.

Ainda, é importante pontuar que "A chamada *história digital*, que hoje busca sua legitimação, é um terreno a ser explorado nas três dimensões aqui apontadas: ensino, divulgação e pesquisa." (CARVALHO, 2014, p. 183). Portanto, o campo da história digital pode ser visto para além de usar as tecnologias como recurso, expandindo-se em algo que modifica a práxis do/a historiador/a por meio de diferentes formas de lidar com antigas fontes, mas também com novas fontes, assim como as próprias maneiras de divulgação do conhecimento histórico.

A multiplicidade de narrativas que as tecnologias digitais nos proporcionam alteram o ofício de historiador/historiadora, de maneira que desenvolvem o campo da História Digital e com ele novos desafios

O primeiro deles diz respeito aos filtros que conduzem nosso acesso aos dados, moldando, de forma inconfessa, nossa navegação; o segundo desafio relaciona-se à delimitação precisa do que entendemos por fonte histórica numa era em que os discursos (mesmo os oficiais) tornam-se progressivamente polifônicos; por fim, ponderamos sobre o próprio papel da educação em uma sociedade marcada, não pela tradição, mas por fluxos incessantes. (CÂMARA & BENICIO, 2017, p. 38 e 39)

Isto posto, a prática histórica passa a ser administrada por esses filtros de acesso a dados digitais. A quantidade infinita de informação que alguém recebe quando coloca qualquer palavra no *Google* fazem com que haja uma hierarquização de informações e nem sempre o que aparece na primeira página seja “verdade” ou a melhor resposta (CÂMARA & BENICIO, 2017, p. 46). Cabe ao historiador digital desvendar “quem manda na *internet*?”, ou melhor, quais são as intencionalidades por de trás do discurso digital, pois apesar de parecer democrática: “A *internet* não é um instrumento democrático, ele é **potencialmente** democrático.” (GINZBURG, 2010) [grifo feito por mim]. Em vista disso, outros autores corroboram a observação de Ginzburg, afirmando que

Antecipava-se, então, que a difusão da Internet diminuiria o monopólio das elites e dos poderes tradicionais sobre as fontes e os canais pelos quais as informações chegam aos indivíduos. A cultura seria mais diversificada. Prevvia-se também que a difusão traria, para um dado indivíduo, a multiplicação dos pontos de vista disponíveis sobre qualquer tema, o que lhe permitiria transformar-se, mudar de opinião, abrir-se à diferença, não pensar como as elites queriam que pensasse. (VAZ, 2004, p. 127 *apud* CÂMARA & BENICIO, 2017, p. 46)

Basicamente, a tarefa de historiadoras e historiadores não se altera, o que muda é apenas o meio em que ela está inserida. Assim como fez parte do meu papel como historiadora responsável pelo projeto “Caminhos da Ditadura” uma escolha e hierarquização de fontes, informações do público e locais para compor o mapa. O trabalho, dessa forma, como qualquer pesquisa em história, foi o mesmo, mudando apenas a plataforma em que isso ocorreu.

Dessa forma, o papel como professor-pesquisador/professora-pesquisadora permanece em elucidar essas fontes e enxergar as entrelinhas. É sabido que a palavra “História” significava para os antigos gregos “pesquisa” e “investigação”, retomar esse conceito básico é compreender o papel dele também nos dias atuais. Não há como esperar que uma sociedade seja crítica se não existe o desenvolvimento do hábito de investigar uma fonte virtual, seja ela um vídeo, ou uma notícia.

A chamada “pós-verdade” - palavra do ano de 2016, segundo a Universidade de Oxford⁶¹ - é um termo “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos tem menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais” e as *fake news*, estão nos mostrando a facilidade com que grandes corporações conseguem dominar a opinião pública e é fácil apreender isso, pois

O senso comum se constrói e se sustenta no 'dizem que', ou seja, na opinião geral, na opinião em voga, no pensamento comum e acrítico gerador de tendências (dominantes) seguidas por quem não se ocupa em investigar, sendo que investigar o que possa estar acontecendo nem sempre é possível por quem não adquiriu esse hábito. (TIBURI, 2015, p. 166)

Por isso, quanto ao ofício da/do historiadora/historiador, podemos afirmar, com segurança, que não há um abalo estrutural e nem corre o risco de se extinguir a carreira por conta das tecnologias digitais. Podemos dizer que, por meio das tecnologias digitais, a atuação da/do historiadora/historiador está passando por uma transformação (CARVALHO, 2014, p. 183). À medida que os meios da escrita se modificaram de tábuas de argila, para pergaminhos, códices, livros, máquinas de escrever, e atualmente para os computadores/*tablets*, entendemos também que a *internet* já é o principal arquivo de consulta de historiadores e não-historiadores (COSTA & LUCCHESI, 2016). A verificação das fontes, como trabalho dos historiadores passa a requerer novas competências como “habilidades na ciência da computação, na análise de imagens digitais e em tecnologias de rede” (FICKERS, 2012, p. 7 *apud* COSTA & LUCCHESI, 2016, p. 2 e 3).

No entanto, é importante destacar que a História Digital extrapola a digitalização de arquivos, assumindo como cerne a preocupação com a representação do passado através das tecnologias digitais (SEDREZ, 2013 *apud* COSTA, 2015). No artigo de Helyom Telles, o autor estabelece a diferença entre Humanidades Digitais e a História Digital, dessa forma

História Digital e Humanidade Digitais não são o mesmo. Na atualidade, todas as etapas do trabalho do historiador produção, divulgação e ensino contam com o uso do computador e se organizam em rede. No entanto, poucos são os pesquisadores que travam embates epistemológicos suscitados pelos meios digitais e menos ainda os capazes de produzir programas capazes de analisar ou criar novas formas de interação com as fontes. (TELLES, 2017, p. 95)

Portanto, pode-se dizer que as humanidades digitais evocam algo inexplorado. Inicialmente, o digital trata de uma reflexão sobre a digitalização no trabalho do/a historiador/a, mas que também pode se referir às possibilidades de uso de redes sociais e computadores no conhecimento e pesquisa histórica. (TELLES, 2017, p. 84)

⁶¹ FÁBIO, André Cabette. O que é ‘pós-verdade’, a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford. *Nexo Jornal*. Disponível em <https://goo.gl/p3Fw25> Acesso 30/12/2017.

Para tanto, o desafio dos historiadores na era digital é grande ao se deparar com questões de novos métodos, práticas e fontes, como aponta Telles (2017, p. 95), há uma dupla exigência tanto de pensar os métodos tradicionais quanto descobrir o funcionamento de novas práticas do mundo digital. Consolidando essa discussão, Anita Lucchesi cunha o termo “História sem fio”, ou seja, como o digital altera as relações do campo e seus pesquisadores na contemporaneidade

Dissemos ‘sem fio’, por um lado, por percebermos que a possibilidade dos deslocamentos humanos atuais – reais/analógicos e cibernéticos/virtuais simultaneamente – se dá graças às novas Tecnologias de Informação e Comunicação, que permitem uma nova noção de espacialidade, em que nem mesmo estar conectado a um aparelho eletrônico fixo ligado a fios (*wired*) é necessário para circular no ciberespaço [...]. Por outro lado, chamamos a História desta contemporaneidade quase ‘líquida’ – como apreciaria Zygmunt Bauman – de ‘sem fio’, pois, ao menos no que diz respeito à operação historiográfica a partir das fontes históricas próprias da Era *Google*, percebemos que os historiadores ainda não encontraram o fio da meada (LUCCHESI, 2012, p. 5-6 *apud* COSTA, 2015, p. 159)

A autora escreve, também, que existe atualmente um perigo de “(...) uma história sem historiadores, facilmente encontrada na *Internet* em vários *sites* diletantes, com narrativas amadoras e, em determinados casos, comprometidas ideologicamente.” (LUCCHESI, 2012, p. 8). A questão chave aqui é que sempre houve produção da história sem historiadores e sempre existirá, o cerne é de que precisamos nos preocupar com a educação para que os indivíduos sejam capazes de investigar no ciberespaço. Dessa forma, a democratização de saberes é algo muito mais positivo do que negativo (CARNEIRO, 2017, p. 148).

Com isso, entramos em outra intersecção entre público e digital, chamada História Pública Digital (NOIRET, 2015). É preciso compreender que o debate de que a História Digital é ou não um sub-ramo da História Pública é muito vasto (CARVALHO, 2014, p. 170; GRINBERG, 2011, sem paginação *apud* COSTA, 2015, p.158; LUCCHESI & CARVALHO *in* MAUAD & ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016). Alguns pesquisadores da História Pública acreditam que por estarmos na fase da web 2.0, marcada pela interatividade e acessibilidade, a História Digital seria necessariamente pública.

Consequentemente, pode-se concluir que, a História caracterizada como *pública e digital*, conta com o caráter da colaboratividade nas redes da web. Já a História caracterizada como apenas digital, é feita atualmente através das novas tecnologias comunicacionais e podem ter mediação de historiadores, mas não necessariamente o modo que foi concebida e o público para a qual se dirige, tenham aspectos que se caracterizem como História Pública. (CARNEIRO, 2017, p. 146)

Por mais que a definição de História Pública também abarque categorias como “história feita para o público”, “história feita com o público”, “história feita pelo público” e “história & público” (SANTHIAGO *In*: MAUAD *et al.*, 2016, p. 28), como podemos observar na caracterização dada na citação acima, assumimos que para haver uma História Pública precisa-

se indispensavelmente haver uma preocupação com o público o que não ocorre em todas as áreas da História Digital. Sendo assim, podemos concluir que uma História Pública Digital, tem a potencialidade de

(...) comunicar, descrever, interpretar e mostrar, com métodos similares, as experiências históricas locais como experiências globais. A “história pública digital” assume como pressuposto metodológico que a história local possa se tornar parte integrante da reflexão acerca dos processos de globalização e de uma comparação de âmbito planetário do que é local, dimensão íntima e mais próxima que interessa, seja onde for, ao público. Através de uma comparação de casos locais em sua dimensão pública e global, a história digital permite depurar alguns conceitos universais da *world history*, como os de *genocídio* ou de *ditadura*. Do que é local se passa às experiências e às memórias de outras comunidades locais em outros continentes. Criando novos espaços interpretativos e narrativos graças às novas práticas da história pública digital em âmbito mundial, o *glocal* – neologismo da globalização (ROBERTSON, 1995) – ilumina a dimensão espaçotemporal daquela que chamamos *international public history*. (NOIRET, 2015, p. 43)

Em suma, essa sub-subseção teve como objetivo refletir sobre o campo da História Digital. Apreendemos que os letramentos digitais são fundamentais para que haja uma verdadeira compreensão da a cibercultura e da multiplicidade de fontes que a *web 2.0* dispõe. Assimilamos e conceituamos a História Digital, seus atravessamentos e novos desafios para com o ofício do/da historiador/historiadora. Seguimos na busca por outras ferramentas, agora dentro das tecnologias digitais, para que consigamos perceber as intencionalidades dos discursos nas fontes no âmbito digital. Por fim, encerramos com conexão entre o público e digital, conceituando a História Pública Digital. No próximo sub-capítulo será tratado de forma mais extensa e detalhada a História Pública.

3.2 História Pública

Nesta subseção, trataremos primeiramente da História Pública e, em segundo lugar, do ensino de história e os usos do passado. Esses debates teóricos fundamentam a perspectiva que planejo traçar neste trabalho, dando base para compreensão de que o mapa digital analisado encontra-se na fusão entre dois pontos.

3.2.1 A História Pública como campo de pesquisa

Segundo Ricardo Santhiago, há pouco mais de uma década, a esfera de pesquisa da história pública era praticamente desconhecida no Brasil (SANTHIAGO in MAUAD & ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016, p. 23). Através desse dado, podemos afirmar que é recente o olhar que os/as historiadores/as estão lançando sob este âmbito, em vista disso, conceituamos a História Pública como

(...) uma área de estudo e de ação com quatro engajamentos fundamentais, passíveis de entrecruzamento: a história feita *para* o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita *com* o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de ‘autoridade compartilhada’ é central); a história feita *pelo* público (que incorpora formas não institucionais da história e da memória); e *história e público* (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo). (SANTHIAGO *in* MAUAD & ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016, p. 28) [grifos do autor]

Em vista disso, podemos observar que essas quatro formas de engajamento presentes no campo da História Pública são múltiplas, possibilitando uma infinidade de projetos preocupados fundamentalmente com a união entre história e público. Portanto, o mapa digital “Caminhos da Ditadura”, nessa perspectiva, insere-se no segundo engajamento: a história feita com o público. O entrelaçamento entre a História Pública e a *Web 2.0* acaba por valorizar o ponto da colaboratividade, afinal, essa conexão de uma comunidade com interesses em comum - mesmo que distante fisicamente - favorece a participação para a construção de um gênero de memória, um gênero de história. Quando uso o conceito de colaboratividade, é fundamental entender que não apenas nos referimos a dialética entre universidade e público, mas também entre outros profissionais como jornalistas, designers, bibliotecários, arquivistas, cientistas sociais, informatas, etc. (LIDDINGTON *in* ALMEIDA & ROVAI, 2011, p. 47).

O “Caminhos da Ditadura”, desta maneira, nunca está completo, pois, no seu engajamento de história feita com o público, ele estabelece uma relação de interdependência, uma vez que o mapa não poderia existir sem a memória de pessoas que viveram o período e que expõe suas experiências da repressão e resistência na ditadura civil-militar brasileira. No momento dessa colaboração, ainda que passe pelo filtro da crítica às fontes, se elimina a hierarquia de somente o/a historiador/a deter a escrita da história. Veremos mais sobre o papel desse/a profissional e sua relação com a história pública mais adiante.

Retomando, dada essa miríade de oportunidades que Santhiago situa no quarto engajamento (história e público), acaba-se por considerar a área como um “guarda-chuva conceitual”

(...) capaz de abrigar tudo aquilo que tem sido pensado e escrito em chaves como: usos da memória; usos do passado; demanda social; percepção pública da história; divulgação científica da história; interpretação e curadoria; empoderamento e pesquisa-ação; apropriações midiáticas, literárias e artísticas da história - e assim por diante. (SANTHIAGO *in* MAUAD & ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016, p.26)

Para além das outras duas instâncias (pensar e fazer), que terminam por confundir-se com esses outros espectros desse guarda-chuva conceitual, o diferencial da História Pública, para o autor, é justamente o seu campo. Ou seja, um espaço de debates, que “através de produções concretas como eventos, publicações, listas de contato” (SANTHIAGO *in* MAUAD & ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016, p. 26) constrói seus objetos de pesquisa singulares. Em suma, podemos

dizer que “o estudo da história pública está ligado a como adquirimos nosso senso de passado - por meio da memória e da paisagem, dos arquivos e da arqueologia (e por consequência, é claro, do modo com esses passados são apresentados publicamente).” (LIDDINGTON *in* ALMEIDA & ROVAI, 2011, p. 34).

Passando para o ofício de historiador/a, é possível notar que não há unanimidade em dizer que é preciso existir um “historiador/a público”. Ricardo Santhiago prefere utilizar o termo “praticantes de história pública”⁶² em contraposição a denominação de “historiador público”, que figuras como Marcello Ravveduto e Serge Noiret optam por defender. Concordamos com Santhiago na defesa de um termo que não provoque uma “reivindicação exclusiva do controle sobre as representações do passado” (2016, p. 33), haja vista que o que torna a História Pública uma área tão interessante é a não-exclusividade da exploração da História como campo de saberes apenas do/a historiador/a⁶³. Isto posto, devemos não nos converter em um exército de “historiadores públicos”, mas, sim, abrir-nos para “(...) a multidisciplinaridade e para o trabalho coletivo, com tantos agentes que têm a história e o público em sua pauta de interesses” (2016, p. 34 e 35).

Dessa maneira, podemos tencionar que essa visão de “praticantes de história pública” se concretiza na formulação do mapa “Caminhos da Ditadura”; de sorte que, apesar de grande parte do levantamento ter sido feita por mim, muitas pessoas colaboraram com a indicação de lugares, bibliografia, imagens, música, etc. A construção do mapa digital, por sua vez, possibilita a colaboratividade entre campos e sem a obrigatoriedade da autoridade de um/a historiador/a. Uma pessoa que tenha um projeto em mente, que saiba realizar uma investigação crítica e que se proponha à levantar e conferir fontes já é capaz por si só de criar um mapa digital. Deste modo, acima de tudo isso, o mapa se apresenta como um objeto que busca “colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente.” (ALMEIDA & ROVAI *in* ALMEIDA & ROVAI, 2011, p. 8).

Assim como não há concordância em afirmar quem pode ou não “fazer história”, muitos historiadores defendem a diferenciação de uma categoria e formação própria do historiador/historiadora público. No entanto, acreditamos que isso transforma o acadêmico da área de história na pessoa que controla as visões sobre o passado (LUCCHESI & CARVALHO

⁶² “(...) que contempla as possibilidades diferentes, e mutáveis, de engajamento com essa prática” (2016, p. 33)

⁶³ Em um artigo publicado anteriormente (CARNEIRO, 2017), defendi que deveria existir sim uma especialização para que se formasse um historiador público, no entanto, atualmente, entrando em contato com a pesquisa de Ricardo Santhiago, alterei essa visão como pretendo defendê-la nesse sub-item.

in MAUAD & ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016, p. 151). Jurandir Malerba teoriza sobre os historiadores e seus públicos, inserindo também as demandas da era digital nessa discussão. Por esse ângulo, para o autor, existe uma complexificação entre “historiador/historiografia/público”, visto que a história pública se insere em um contexto de ampliação de públicos que não só são consumidores, mas também geradores de história (MALERBA, 2017, p. 141).

Jurandir Malerba, afirma que o questionamento chave no que tange esse assunto é de “Quais são o papel e as responsabilidades dos historiadores acadêmicos hoje?” (MALERBA, 2017, p. 147). Esse papel é de orientar um maior discernimento por parte do público, e não apenas sentir-se dono de uma verdade histórica. Igualmente, como nosso papel dentro da sala de aula é construir ferramentas intelectuais de investigação e pensamento crítico - falaremos mais sobre isso adiante -, nosso papel como historiadores/as acadêmicos/as é transpor os muros da universidade e estabelecer diálogos com esse público e suas produções sobre a história, sendo exatamente aqui que o “Caminhos da Ditadura” se insere.

A ideia, na verdade, é a transformação do processo de construção da história e dos múltiplos olhares que podemos lançar sobre o passado, visando, desse modo, a busca por um conhecimento construído de forma mais horizontal. Como afirmado anteriormente, os historiadores profissionais não precisam rechaçar as produções por não acadêmicos, reforçamos que a História construída *pelo* público não deve nos atemorizar, mas sim, que sejamos capazes de construir ferramentas de leitura crítica dessas produções (ZAHAV in ALMEIDA & ROVAI, 2011, p. 57).

Em outro artigo, Jurandir Malerba (2014) propõe alguns pontos que devemos observar dentro do âmbito da história pública como: 1) A crítica permanente da escrita da história, pois ela trata da formação da consciência histórica das pessoas; 2) É necessário considerar a história pública veiculada pelas mídias uma esfera de reflexão e atenção dos historiadores acadêmicos; 3) Há diferença entre as formas de apresentação leigas e as formas de apresentação acadêmicas; 4) Componente ético nas duas práticas historiográficas; 5) Necessidade da presença dos historiadores acadêmicos no debate da história pública, inclusive na atenção como ensino e as práticas didáticas; 6) Os historiadores acadêmicos precisam incumbir-se da dimensão pública de sua prática ao apresentar-se como especialistas nos debates de interesse público; 7) Não há definição de qualidade *a priori* seja para a história acadêmica seja para a história popular; 8) A formação da consciência histórica deve estar além dos interesses mercadológicos e da desavença entre historiadores e jornalistas; 9) A crítica da historiografia popular feita pelos

historiadores deve promover a diversidade de linguagens e modalidades; e, por fim, 10) A demanda social por historiografia se beneficiará da inserção da mesma na esfera da cultura contemporânea. (MALERBA, 2014, p. 42 e 43). Concordamos com todos esses pontos expostos pelo autor e acreditamos que ele conseguiu sintetizar bem quais as preocupações que os/as historiadores/as devem ter quando se trata da história pública, a historiografia e o público.

Continuando nesse embate sobre o ofício do/a historiador/a, no artigo de Anita Lucchesi e Bruno Leal Pastor de Carvalho, é mencionado o pesquisador Allan S. Newell, que define o historiador público através das seguintes características próprias: “1) A experimentação de novas fontes e de novas abordagens; 2) A comunicação com vários públicos; 3) O trabalho em equipe; 4) Os vários meios empregados para difundir o conhecimento; e 5) O não confinamento temático de suas pesquisas e experimentações.” (LUCCHESI & CARVALHO *in* MAUAD & ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016, p. 151). Todavia, acreditamos que esses atributos não são apenas de historiadores públicos, mas sim, como diz Ricardo Santhiago, de “praticantes de história pública”, ou seja, daqueles professores-pesquisadores/professoras-pesquisadoras que estão preocupados com todas essas tendências que Newell assume serem apenas de uma categoria intitulada “historiador/a público”. Ademais, deveriam estar todos e todas preocupadas/os em suas pesquisas com essas “características próprias”.

Renata Schittino, em um capítulo do “História Pública no Brasil: sentidos e itinerários”, desenvolve a complexa tarefa de conceituar a palavra “Público”, passando do significado nos tempos antigos, modernos até a contemporaneidade. A historiadora, no final de sua exposição, propõe que devemos resgatar a ideia mais antiga do conceito: “Aquele noção de público como compartilhamento - como mundo comum”,

A partir daí penso que estamos em condições de conceber à ciência histórica como um discurso, como uma forma específica de abordagem, baseada principalmente em pressupostos metodológicos críticos. Mas, enfim, uma forma de abordagem da experiência historicidade humana. Uma forma específica – uma dentre outra com as quais pretende conviver e conversar – como entre iguais e diferentes num mundo comum. Assim, entendo que tornar pública a história não é simplesmente tarefa de publicizar o conhecimento histórico. Como se o historiador público fosse uma espécie de divulgador, facilitador da produção acadêmica.

Presumo que nesse sentido é possível pensar uma ideia de história pública onde a história científica não encarna a posição de um juiz do passado, não aparece como farol de luz mediante uma incompreensão do mundo, e não toma para si a tarefa de desenvolver a consciência histórica levando conhecimento ao público leigo – a questão – me parece não se coloca nos termos de história pública versus história acadêmica; e tampouco como a querela entre ciência e relativismo. Pensar a noção de público como compartilhamento nos permite vislumbrar – e acho que isso é uma aposta de certo modo – mas, então, acho que o compartilhamento nos deixa ver que a questão da história pública é menos uma questão de fronteira – de demarcação de fronteira e mais uma possibilidade de olharmos para os lados, para cima, para baixo e assumirmos esse mundo comum como um diálogo possível. (SCHITTINO *in* MAUAD & ALMEIDA & SANTHIAGO, 2016, p. 45 e 46)

Em consonância com a autora, sentimos que perdemos muito ao nos desgastar com o debate em comparar a história pública com a história acadêmica, ou ainda, assumir que sempre haverá uma dicotomia entre esses dois campos. A complementaridade entre essas (supostas) áreas é algo que ainda precisa ser trabalhada conforme o crescimento do campo da história pública no Brasil.

Como forma de concluir esses apontamentos explanatórios sobre a história pública, podemos aferir que, observando o mapa Caminhos da Ditadura dentro dessa perspectiva, ele se encontra como uma ferramenta que proporciona o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da população sobre o período ditatorial. Contudo, o mapa digital não apenas abre esse diálogo, mas também é um instrumento capaz de desenvolver uma relação de colaboração e compartilhamento entre o grande público e universidade. Assumindo, assim, uma carga potente para que se vise o papel do/a historiador/a em ser um mediador/a dentro do espaço público e/ou digital.

3.2.2 Ensino de história e os usos do passado

Abordaremos agora, o segundo ponto a ser desenvolvido neste subcapítulo, o ensino de história e os usos do passado. Antes de adentrar na combinação desses dois temas, primeiramente, acreditamos ser importante tratar da conceituação e contextualização do termo “usos do passado”. Para a historiadora, Ana Lima Kállas, dessa forma

O conceito foi usado pelo filósofo alemão Jürgen Habermas e vincula-se à noção de “esfera pública” por ele desenvolvida em fins da década de 1950 e início da seguinte. A partir daí, o termo ganhou certa popularidade e passou a ser adotado por diversos historiadores, principalmente europeus, ganhando sentido mais amplo e complexo. Seu emprego se aproxima de outros conceitos também usados por historiadores brasileiros e latino-americanos, como “cultura histórica”, “divulgação histórica” e “história de circulação massiva”, ou mesmo dialoga com eles. (KÁLLAS, 2017, p.131)

Podemos concluir que “o uso público da história consiste na veiculação de uma interpretação histórica para um público expandido, que não se resume aos próprios historiadores nem ao âmbito acadêmico.” (KÁLLAS, 2017, p. 136). À vista disso, os usos do passado se transformam através das demandas e disputas políticas do presente. Afinal, no próprio termo está implícito de que o passado serve para algo, possui um uso, uma utilidade; consequentemente, se há um fim, há a intencionalidade e uma razão para o seu emprego em determinada época e/ou situação.

Habermas defendeu então que a função do historiador não deveria ser pautada pelo interesse do grande público, formado, em sua maioria, por participantes do próprio passado nazista em busca de autocompreensão e localização histórica. O filósofo apontou a diferença entre o historiador e o juiz, afirmando que o uso público legítimo da história, diferentemente dos discursos morais e legais, não deveria culpar ou

inocentar antecedentes, mas garantir explicações históricas que assegurassem a consciência crítica das novas gerações. (KÁLLAS, 2017, p. 132 e 133)

Compreendemos o receio de Habermas devido ao passado recente da Segunda Guerra Mundial, mas presumimos que, atualmente, a função do historiador/a pode ser permeada pelo interesse do grande público, sem perder de vista, lógico, que a posição de pesquisador/a em história pode e deve pautar debates também, principalmente em conjunturas em que se predomina o negacionismo e as políticas de esquecimento. A autora ressalta o pensamento do filósofo em enxergar a esfera pública como local de ideologia e dominação, mas que ele também reconhece a potencialidade da emancipação do mesmo (KÁLLAS, 2017, p. 134). Em recente entrevista ao *El País*, Habermas ao ser perguntado sobre o enfraquecimento de um intelectual comprometido, explicita que “Eles não podem existir se já não há mais leitores aos quais continuar alcançando com seus argumentos”, ou seja, caso esse letrado não saiba como alcançar o público nos tempos atuais, ele não tem mais uma função social.⁶⁴

Incluso neste debate ainda, pode-se destacar que cada vez mais o público está à serviço do privado, a despolitização da esfera pública foi uma consequência da substituição de um público crítico por um público consumidor passivo. Logo, os meios de comunicação podem ser utilizados pelas autoridades como forma de espetáculo político dirigido, e a população que é deixada de lado na discussão e na tomada de decisões, é privada de falar e contradizer aqueles que estão sob os holofotes (KÁLLAS, 2017, p.135). Essa despolitização e alienação que a autora trata no texto podem ser entendidas, também, como a falta de interesse/tempo/espço de/para pesquisadores/as em humanidades em disputar esses espaços públicos. A luta por espaços em que se fortaleça a discussão política não-rasa nesses âmbitos ainda é um desafio a ser vencido. Por isso,

Nas sociedades contemporâneas, os usos públicos da história podem ser muitos, diante do avanço dos meios de comunicação de massa, da internet e das tecnologias de informação. Esses usos são feitos a partir de determinados fins, isto é, de certos interesses de ordem individual ou coletiva, e têm efeitos que podem ser, também, diversos: políticos, culturais, econômicos e sociais. Com isso queremos dizer, empregando as contribuições de Habermas e Adorno, que os usos públicos da história não obedecem a critérios de imparcialidade e pura objetividade, mas respondem a demandas sociais ou a interesses políticos e econômicos. (KÁLLAS, 2017, p. 136)

Por fim,

Refletir sobre o processo de construção da história abrange pensar em todas as formas de produção histórica, isto é, seus usos públicos e políticos, que impactam e são impactados pela história acadêmica. Os debates sobre a escravidão, o Holocausto e as ditaduras latino-americanas, por exemplo, sugerem que a relevância histórica não

⁶⁴ Entrevista completa disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html
Acesso 16 de maio de 2018.

deriva diretamente do impacto original do evento, mas da maneira como foi inscrito socialmente. Trata-se de debates que envolvem historiadores profissionais, líderes étnicos e religiosos, militantes políticos, jornalistas, associações da sociedade civil, cidadãos independentes e militantes. Essa variedade de narradores é apenas um dos indicadores de que as teorias da história apresentam uma visão limitada no campo da produção histórica. Elas subestimam o tamanho, a relevância e a complexidade da sobreposição de lugares na qual a história é produzida, notavelmente fora da academia. (KÁLLAS, 2017, p. 139 e 140)

Essa inscrição social de determinada época histórica mostra que por mais que os/as acadêmicos/as se empenhem em controlar “o que se sabe sobre história” por parte da população em geral, isso dificilmente irá acontecer, visto que existem diversos outros meios com que o público se informa, e que não são as produções profissionais, podendo considerar dentre esses meios alguns exemplos como as novelas, o *YouTube*, os jornais, os filmes.

Podemos atentar sobre como os usos do passado sobre a ditadura civil-militar aparecem atualmente para esses públicos, e, nesse sentido, as pesquisas citadas na introdução deste trabalho podem funcionar para essa ponderação. Ou seja, deixamos aqui três perguntas: Como se constroem e se disseminam essas memórias sobre a ditadura? Quem são os elaboradores dessas representações do passado? Que interesses permeiam a construção de uma representação que afirma que há mais corrupção agora que no período ditatorial? Esses questionamentos não necessariamente têm respostas prontas e simples, mas podem nos fornecer uma proposta sobre os usos do passado e a ditadura civil-militar brasileira. Nessa perspectiva, a utilização do mapa digital como ferramenta de construção de novas memórias sociais, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica histórica extensa e na união de diversas mídias - fotos, jornais, músicas, filmes, documentários -, propõe-se em apresentar uma história do período ditatorial que também culmine em desconstruir sentidos comuns, em mostrar outros agentes que por muito tempo foram esquecidos e trazer certa materialidade para uma época passada.

Em relação a outro debate, os usos do passado e o ensino de história, Ana Kállas cita Rüsen, a fim de se fazer compreender que o conceito de consciência histórica, cunhado por ele, “engloba uma análise crítica dos diversos usos públicos da história e de sua implicação na identidade do sujeito” (KÁLLAS, 2017, p. 148). Ademais, essa definição faz parte da apreensão de como a história acadêmica passa a ser história pública (ALBIERI in ALMEIDA & ROVAI, 2011, p. 27), visto que todos possuem uma consciência histórica já formulada, mas que não é exatamente igual a uma consciência histórica produzida cientificamente. Desta maneira, o aprendizado se daria, segundo Rüsen

(...) por meio de três operações distintas, mas que caminham juntas: experiência, interpretação e orientação. Na primeira, o estudante amplia seu contato com o passado humano; na segunda, ele aprende a interpretar historicamente essas experiências passadas; e, na terceira, ele aprende a utilizar interpretações históricas na vida

cotidiana. Nessa terceira operação estaria o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente diversos usos públicos da história e de identificar os elementos de “tradição” presentes nas narrativas sobre o passado. (KÁLLAS, 2017, p. 148)

A construção do conhecimento crítico dos/as educandos/as, em detrimento à uma educação bancária⁶⁵, como já disse Paulo Freire, é o cerne principal da questão do campo dos usos do passado (e também da História Pública Digital). Suprir esses jovens de ferramentas intelectuais, para que haja a interpretação da intencionalidade de discurso e da detecção de narrativas falaciosas, é a chave para que a construção do passado através dos âmbitos públicos permaneça de forma a multiplicar debates e não alienar. Acrescenta a essa discussão pensar que o “Caminhos da Ditadura” é uma ferramenta capaz de dar autonomia ao/a educando/a - visto que a pesquisa parte da curiosidade de aprendizagem do mesmo - e, também, é um objeto que, através de disponibilização de bibliografia e outras fontes, promove uma investigação e uma maior criticidade por parte dos/as estudantes para com outras narrativas do período que estão dispostas em outras mídias.

Nesta subseção, buscamos tratar das ideias de ofício de historiador/a no campo da História Pública - o que é e quem faz -, dos tensionamentos com o público produtor de história para além da academia, dos limites e debates dos usos do passado e da sua intersecção com o ensino de história. A inserção do “Caminhos da Ditadura” à luz dos debates atuais sobre o campo da História Pública visa compreender que o que é produzido dentro da universidade tem toda a capacidade de ser compartilhado e construído com a comunidade para além dela. Conjecturamos que, conforme a área da História Pública for se desenvolvendo no Brasil, seremos capazes de compreender a sua importância para a construção de um conhecimento histórico com/pelo/para o público e que se preocupa mais com o acesso do que com a delimitação de que o saber histórico legítimo é feito apenas dentro da universidade.

⁶⁵ A educação bancária na perspectiva freiriana refere-se ao tipo de educação verticalizada, onde o/a educador/a é aquele que detém o conhecimento e o/a educando/a aquele que recebe. Essa forma de ver a educação, portanto, acabaria por formar cidadãos alienados, sem consciência crítica. Para saber mais ler FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não imaginava que trataria da ditadura civil-militar no meu trabalho de conclusão de curso, mas parece que desde os primeiros momentos da graduação essa temática esteve presente, isso pode ter ocorrido em razão de entrar em contato com o ambiente acadêmico juntamente no ano em que se completava os cinquenta anos do golpe de 1964. Durante a graduação, houve uma reviravolta no cenário político-econômico brasileiro, vivenciando um novo golpe ao regime democrático. A situação do país me motivou ainda mais no desenvolvimento dessa temática de pesquisa e espero que tenha explicitado os debates oriundos da utilização do mapa “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre” como ferramenta para o ensino e aprendizagem históricos.

A “cidade imaginada” que não existe mais tal qual os tempos passados, mas que deixa vestígios através de pessoas e lugares - sendo esse último portador de um significado e de uma memória -, renova-se dia a dia conforme prédios são construídos, pessoas nascem, prédios são demolidos e pessoas falecem. A cidade imaginada está dentro de nós. Em um momento, ela só existirá nessa memória que precisa ser passada adiante, nessa história que precisa ser aprendida e ensinada seja no âmbito escolar, público ou digital.

Nesse cenário, o mapa “Caminhos da Ditadura” assume um papel através da disseminação de informações que fortalecem os ideais de memória, verdade e justiça e sua propagação na sociedade, contribuindo na educação para o “nunca mais”. Vi o quanto esse acesso à informação é fundamental quando abordei a repercussão do mapa das redes sociais de um dos jornais evidenciando ou uma provável lacuna de aprendizado, ou fé em memórias sociais, ou até mesmo na defesa do período por acreditar que este foi o melhor para o país. Todavia, é preciso realizar mais estudos sobre como é construída essa memória positiva e quem são esses sujeitos que a defendem, assim como em que locais se realiza o aprendizado sobre a ditadura. Isso se explica, talvez, porque por mais que o conteúdo da ditadura civil-militar brasileira esteja presente no currículo das escolas, ele ainda sofre alguns reveses para ser implementado de fato.

No mesmo sentido, o papel da escola e dos docentes está em consolidar a cidadania e a própria democracia, rompendo com o silêncio e o esquecimento. O Caminhos da Ditadura, por sua vez, promove dentro das tecnologias da informação o “direito à memória” dentro da sala de aula, mas também fora dela. Esse direito gera uma forma de consciência histórica baseada no conhecimento do passado e empatia por aqueles que viveram o período ditatorial, produzindo, dessa maneira, um tipo de advertência - sendo estes fundamentais, uma vez que nunca estamos

imunes a sofrer de novo com o terrorismo de estado. A advertência provém da informação, é a educação.

Os campos da história pública e da história digital corroboram na compreensão do mapa dentro da pesquisa e do ensino e, ainda, com a propagação dessa advertência que é a informação. A história feita com o público convida a colaboração ao debate de uma comunidade com interesses em comum, construindo um tipo de memória, um tipo de história, nesse caso, uma história que valoriza a democracia e a justiça. Quando uso o conceito de colaboratividade, é fundamental entender que não apenas me refiro a dialética entre universidade e público, mas também entre outros profissionais como jornalistas, designers, bibliotecários, arquivistas, cientistas sociais, informatas, etc.

Como educadores/as e pesquisadores/as em história, é preciso compreender que o nosso papel não é mais dispor de informações, mas de exercer um papel de mediador, ensinando ferramentas que são a base do conhecimento histórico como saber selecionar e desenvolver um senso crítico para com essa infinidade de informações que o espaço hipermidiático oferece. Consequentemente, a prática histórica passa a administrar esses filtros de acesso a dados digitais. A quantidade infinita de informação que alguém recebe quando coloca qualquer palavra no *Google* faz com que haja uma hierarquização de informações, sendo que nem sempre o que aparece na primeira página é “verdade” ou a melhor resposta.

Cabe ao/a historiador/a digital e do/a educador/a desvendar “Quem manda na *internet*?”, ou melhor, quais são as intencionalidades por de trás do discurso digital, pois apesar de parecer democrática, como citei anteriormente, ela é apenas potencialmente democrática. Construir ferramentas intelectuais nas salas de aula e com o público, a fim de que haja a interpretação da intencionalidade de discurso e da detecção de narrativas falaciosas, é a chave para que a construção do passado, através dos âmbitos públicos e escolares, permaneça de forma a multiplicar debates e não alienar.

Retomando as ideias discutidas neste trabalho, o mapa digital “Caminhos da Ditadura” é um instrumento capaz sim de ensinar história, pois está ancorado nos seguintes pontos 1) Cria alternativas a narrativas propostas pelo/a educador/a, pelos livros didáticos, outros meios de comunicação; 2) Reconhece a autoria na aprendizagem possibilitando tanto o/a educador/a quanto o/a educando/a criar e explorar mapas digitais; 3) Apresenta o conteúdo em uma linguagem mais próxima do público escolar; 4) Promove as histórias, culturas e vivências locais; 5) Estimula duas características do mundo globalizado e conectado: a criatividade e a colaboratividade; 6) Contribui para o reconhecimento da historicidade de lugares e da

narratividade do espaço urbano; 7) Oferece materialidade do período através de fontes - fotos, jornais, músicas, filmes, documentários, trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações - buscando romper com discursos falsos sobre a época.

Sugestões de pesquisa: como a ditadura civil-militar tem sido ensinada na educação básica, e ainda de que forma está sendo ensinado atualmente esse tema. Da mesma forma, gostaria que cada vez mais os temas da ditadura civil-militar brasileira, das tecnologias digitais e a potencialidade dos mapas digitais sejam abordados dentro da pesquisa acadêmica em conciliação com o ensino de história, uma vez que apresentei dados onde vemos que nos dois maiores eventos da área esses assuntos são intimamente desenvolvidos.

Um dia, nesse país, a justiça será feita por meio das instâncias políticas para com os torturadores e colaboradores da ditadura civil-militar brasileira, no entanto, enquanto isso não ocorre, o contínuo ensino do que se passou no período torna-se um aliado para que o tema não caia na preterição pública. O mapa “Caminhos da Ditadura” objetiva vencer esse esquecimento na cidade de Porto Alegre alcançando, quem sabe, aqueles que um dia poderão fazer justiça.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzati. Objetos de Aprendizagem: Conceitos Básicos. In: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; ÁVILA, Bárbara Gorziza; SANTOS, Edson Felix dos; BEZ, Marta Rosecler; COSTA, Valeria. (Orgs.) *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*. Porto Alegre: Evangraf, 504p., 2014.

ALMEIDA, J.R.; ROVAI, M.G.O. (Orgs.) *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.1, abr. 2011.

ANDRÉ, Mari Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 15ª edição. Campinas, SP: Papirus. 128p., 1995.

ANDRÉ, Mari Eliza D.A. de; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU. 99p., 1986.

ARAUJO, Cinthia. Educar para “o nunca mais”: Ensino de História e Educação em Direitos Humanos. Anais do 5º Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2004. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/viewFile/5289/4228> Acesso em 20/05/2017.

ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree dos Reis. (Orgs.) *Didatura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 48p., 2013.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et.al (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, pp.157-168, 2007. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf> Acesso em 20/05/2017.

BAUER, Caroline Silveira. Um lugar de memória no esquecimento: o monumento aos mortos e desaparecidos políticos em Porto Alegre. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v.7, n.13, jul.-dez. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3 ed., São Paulo: Cortez, 408p., 2009.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet*. 2 ed., Rio de Janeiro: J. Zahar, 375p., 2006.

BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. São Paulo - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 89, 2000.

CAIMI, Flávia; NICOLA, Bárbara. Os Jovens, A Aprendizagem Histórica e os Novos Suporte de Informação. *Revista OPSIS* (UFG), v.15, n.1, pp. 60-69, 2015.

CÂMARA, Sérgio; BENICIO, Milla. História Digital: entre as promessas e armadilhas da sociedade informacional. *Revista Observatório*, Palmas, v.3, n.5, pp.38-56, agosto 2017.

CARNEIRO, Anita Natividade. Patrimônio e Ditadura Civil-Militar em Porto Alegre: Abordagens no Contexto da Cultura Digital In GIL, Carmem Zeli de Vargas; VICENTE, Dilce Eclai de Vargas Gil (Orgs.). *Aprender com o patrimônio no contexto da cultura digital*. Porto Alegre: Gráfica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 137-150, 2017.

CARVALHO, Alessandra; KNACK, Diego. Conhecimento histórico escolar, tempo presente e o uso de documentos audiovisuais no ensino sobre a ditadura militar na educação básica. *Revista História Hoje*, v.6, n.12, pp.98-121, 2017.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 5, p.165-188, 2014.

CASTRO, Fernando Cibelli de. *A comunicação persuasiva como estratégia de controle da memória coletiva*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010.

CÓRDOBA. *Chupinas de Colección: aporte para pensar los sitios de memoria como herramientas metodologicas en el aula*. Comisión Provincial de Memoria. 1 ed., Córdoba: el autor, 2011. Disponível em <http://www.apm.gov.ar/em/chupinas-de-coleccion> Acesso em 20/05/2017.

COSTA, Marcella A. F. *Currículo, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?* Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2015.

COSTA, Marcella A. F. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. *Revista História Hoje*, v.4, n.8, pp. 261-279. 2015.

COSTA, Marcella A. F. Tecnologia, Temporalidade e História Digital: Interpelações ao Historiador e ao Professor de História. *Revista Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, pp.173-182, jul./dez. 2015.

COSTA, Marcella A. F.. Em meio ao jogo político: Contribuições da teorização social do discurso para pensar ‘sentidos de digital’ no ensino de história. *Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas*. 2014.

COSTA, Marcella A. F.; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de “digital” em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino dessa disciplina? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 12, p.165-185, mai./ago. 2014.

COSTA, Marcella A. F.; LUCCHESI, Anita. Historiografia Escolar Digital: Dúvidas, Possibilidades e Experimentação. In: MAYNARD, Dilton Cândido Santos & SOUZA, Josefa Eliana. *História, Sociedade, Pensamento Educacional: experiências e perspectivas*. Editora Autografia: Rio de Janeiro. Capítulo 12. 2016.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? *Informática Educativa*, Los Andes, v. 12, n. 1, p.11-24, 1999.

DIAS, Reginaldo Benedito. Sentidos políticos da toponímia urbana: ruas com nomes de mortos e desaparecidos políticos da ditadura militar brasileira. *Patrimônio e Memória*, São Paulo, Unesp, v.8, n.1, pp.155-181, janeiro-junho, 2012.

DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silva; GOJMAN, Silvia. *Haciendo memoria em el país de nunca más*. 2 ed. Buenos Aires: Eudeba, 223p., 2003.

FERNANDES, Marcos Salete. O ensino de História e a produção do conhecimento histórico através do uso de mapas. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marcos_salet_e_fernandes.pdf Acesso em 28/08/2017.

FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.28, n.76, Set.- Dez. 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Mídias e divulgação do conhecimento histórico. *Aedos*, n.11, vol.4, pp.129-140, Set. 2012.

GALASSO, Bruno José Betti; SOUZA, Denise Trento Rebello de. Educação online colaborativa: implicações teórico-metodológica de uma nova modalidade de ensino e aprendizagem. *Revista História Hoje*, v.3, n.5, pp.43-60, 2014.

GARCIA, Simoni Carboni. Objetos de Aprendizagem: Investindo na mediação digital do conhecimento. *VII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL*. UCPel (Universidade Católica de Pelotas) e UFPel (Universidade Federal de Pelotas), Pelotas - RS. 2006. Disponível em http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/objetos/Garcia_Simone.pdf Acesso 26/05/2017.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A Ditadura Civil-Militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Padrós. (Orgs.). *Ensino de História – Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: EST, pp. 183-201, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro. 224p., 2006.

HRUBY, Hugo. A complexidade do tempo histórico. *História e Perspectivas*, Uberlândia (54): 271-279, jan./jun. 2016.

HUYSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política e amnésia. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro Aeroplano, pp. 9-40, 2004.

IPPDH - Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos (Mercosul). *Princípios fundamentais para as políticas públicas sobre lugares de memória*. Argentina, 2012. Disponível em <http://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/principios-fundamentais-para-as-politicas-publicas-sobre-lugares-de-memoria/> Acesso em 15 de abril de 2018.

JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo (Orgs.). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Argentina: Siglo Veintiuno; Espanã: Siglo Veintiuno. 182p., 2004.

KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. *Revista História Hoje*, v.6, n.12, pp.130-157, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. Estratos do tempo. In: _____. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto, pp. 19-26, 2014.

KUFFER, Teresa. Os hiperespaços para a educação formal, não formal e informal. *Site Sophia*. 2011. Disponível em <https://www.sophia.org/tutorials/os-hiperespacos-para-a-educacao-formal-nao-formal> Acesso em 15/10/2017.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.19, n.38, pp.125-138, 1999.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 264p., 1999.

LUCCHESI, Anita. A história sem fio: questões para o historiador da Era Google. In: *XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ*, 2012, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pp.01-09, 2012.

LUCCHESI, Anita. Entre a Storiografia Digitale e a Digital History: Um olhar comparativo. In: *SEMINÁRIO VISÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO*, 2. As Estações da História do Inverso Russo à Primavera Árabe, 2013. Disponível em: www.academia.edu/2310957/Entre_a_Storiografia_Digitale_e_a_Digital_History_um_olhar_comparativo Acesso 26/05/2017.

MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. Praticando a cidade: educação patrimonial da memória urbana. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v.4, n.10, jan.-jun, 2014.

MACHADO, Ironita Adenir Policarpo. História, Patrimônio e Cidade: Uma questão política. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v.2, n.7, jul.-dez. 2012.

MAGALHÃES, Marcelo, et. al. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História? Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. *História da historiografia*, n. 15, p. 27-50, 2014.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 74, 2017.

MARQUES, Antonio Carlos Conceição. *As tecnologias no ensino de história: uma questão de formação de professores*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf> Acesso em 28/08/2017.

MARTINS, Allyson; MIGOWSKI, Ana. Cartografando a Ditadura Militar no Brasil: memórias coletivas e mapas digitais colaborativos. *Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. 2015. Disponível em http://www.compos.org.br/biblioteca/comp%C3%B3s2015-autores_2884.pdf Acesso em 26/05/2017.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. *História Pública: Sentidos e Itinerários*. São Paulo: Letra e Voz. 348p., 2016.

MENEGON, Érika Nogueira. *Imagens e Narrativas Midiáticas: Análise dos vídeos do YouTube*. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista –UNESP. Marília –SP, 2013.

MICHEL, Johann. Podemos falar de uma política de esquecimento? *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v.2, n.3, pp. 14-26, ago.-nov. 2010.

NEVES, Deborah Regina Leal. O símbolo de uma história escolhida: o patrimônio cultural e a difícil tarefa de construir a memória da ditadura. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v.2, n.6, jan.-jun. 2012.

NOIRET, Serge. História Pública Digital, *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v.11, n.1, pp. 28-51, maio 2015.

NORA, Pierre. Entre a memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n.10, pp.7-28, dez. 1993.

PADRÓS, Enrique Serra. Memória e esquecimento das ditaduras de segurança nacional: os desaparecidos políticos. *História em Revista* (UFPel), Pelotas, v.10, dez. 2004.

PERES, Marcus Vinicius Monteiro. Por Que Ensinar a Ditadura Civil-Militar? A formação de um sujeito por meio da democracia. *Revista Encontros*, v. 12, n. 22, pp. 61-79, 2014. Disponível em <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/download/308/248> Acesso em 20/05/2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, vol. 27, n.53, pp.11-23, junho de 2007.

PIMENTA, Ricardo M. O futuro do passado: desafios entre a informação e a memória na sociedade digital. In: ALBAGLI, Sarita (Org.). *Fronteiras da Ciência da Informação*. Brasília: IBICT, pp.146-171, 2013.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, pp. 3-15, 1989.

POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escritas da memória, leitura da história In: POSSAMAI, Zita Rosane. (Org.) *Leituras da Cidade*, Porto Alegre: Editora Evangraf, UFRGS, pp. 209- 219, 2010.

QUINAN, Licia Gomes; CARVALHO, Alessandra. Conhecimento histórico escolar, consciência histórica e a função social do historiador: uma reflexão a partir do ensino da ditadura militar na Educação Básica. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, Vol. 04, nº. 04. Ano 02. pp. 116-126, abr.-set. 2015.

QUINAN, Licia. As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 84 p., Rio de Janeiro, 2016.

RIBEIRO, Flávia Maria Franchini; CARVALHAL, Juliana Pinto. Alternativas Metodológicas para o Ensino da Ditadura Militar. Artigo apresentado no III Simpósio de Professores de Juiz de Fora. *Desafios da Escola Contemporânea: o currículo e suas implicações na formação de identidades*. 2005.

RICOUER, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 535p., 2007.

RODRIGUES, Gabriela. O Ensino de História e a Ditadura Militar de Segurança Nacional (Brasil – 1964/1985): algumas reflexões necessárias. Mimeo. [20-]

SILVA, Marcos. O historiador, o ensino de História e seu tempo (Notas sobre a problemática da Ditadura no Brasil – 1964/1985). *Antíteses*, Londrina, v. 2, n. 3, pp.23-36, jan.-jun., 2009.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.31, n.60, pp.13-33, 2010.

SILVA, Regina Helena Alves da; FONSECA, Claudia Graça da; FRANCO, Juliana de Oliveira Rocha Franco; MARRA, Pedro da Silva; GONZAGA, Milena Migliano. Dispositivos de memória e narrativas do espaço urbano: cartografias flutuantes no tempo e espaço. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação de Comunicação (E-compos)*, Brasília, v.11, n.1, jan.-abr. 2008.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, pp.143-160, dez. 2002.

TARDIVO, Jessica Aline; PRATSCHKE, Anja. Cidade como lugar de memória. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v.8, n.15, jul.-dez. 2016.

TELLES, Helyom Viana. História Digital, Sociologia Digital e Humanidades Digitais: Algumas questões metodológicas. *Revista Observatório*, Palmas, v.3, n.5, pp.74-101, agosto 2017.

TIBURI, Márcia. *Como conversar com um fascista*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 196p., 2015.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes. 182p., 2007.

ANEXOS

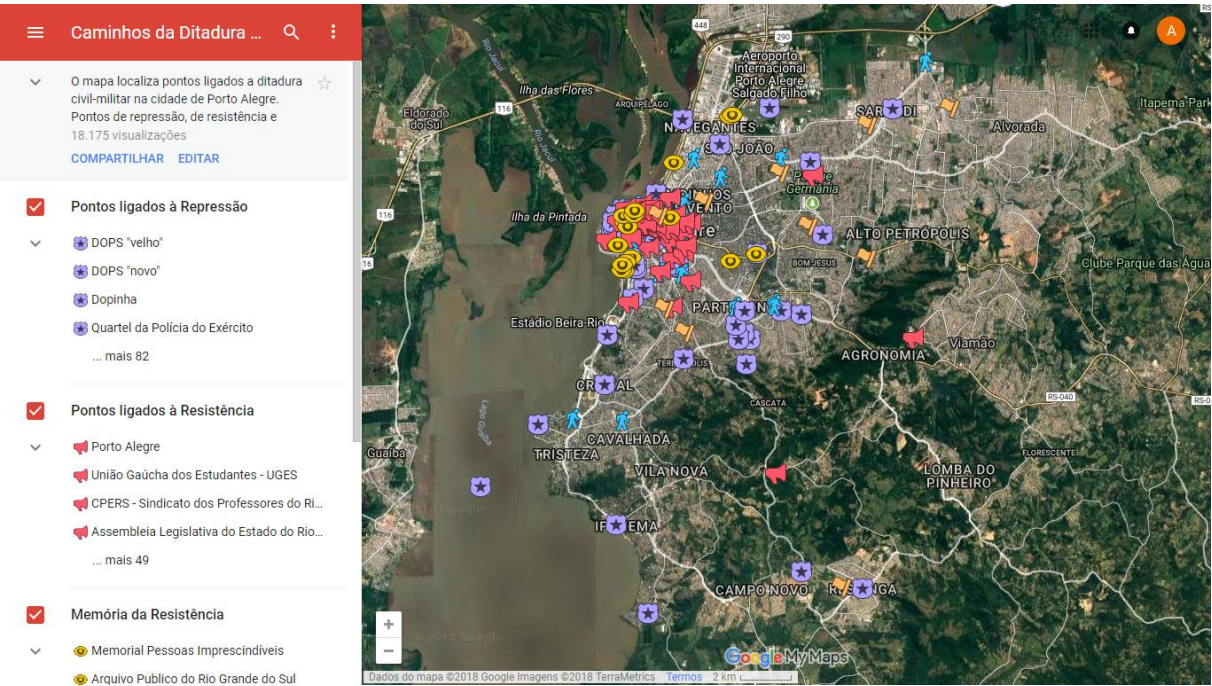


Figura 1 Visualização do layout do mapa. Print de 11/07/2018.

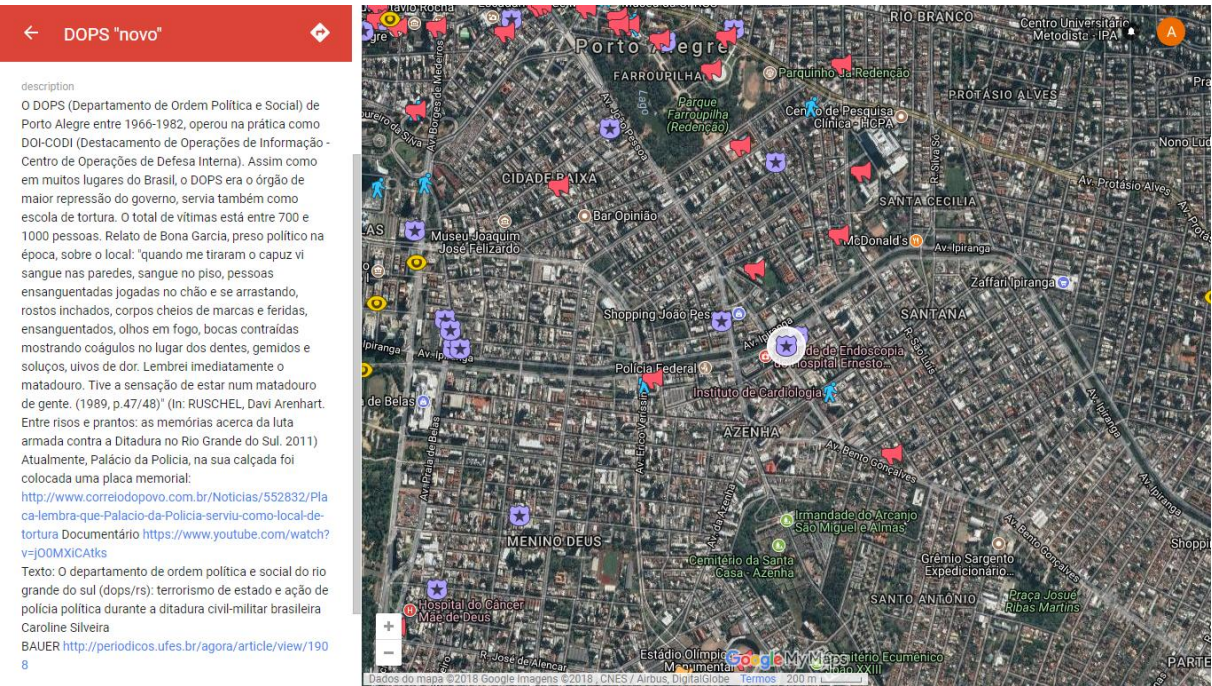


Figura 2 Ponto selecionado DOPS "novo". Print 11/07/2018.



"Apresentação do material apreendido pelo DOPS, Porto Alegre, 17 de abril de 1970. Fotógrafo Galeno e Armênio [assim informado pelo CDI]. Centro de Documentação e Imagem do jornal Zero Hora" In: RODEGHERO, Carla Simone; GUAZZELLI, Dante Guimaraens; DIENSTMANN, Gabriel. *Não Calo, Grito: Memória Visual da Ditadura Civil-Militar no Rio Grande do Sul. Porto Alegre*. Tomo Editorial, 2013.

Figura 3 Primeira fotografia disponível do ponto selecionado. Print 11/07/2018.



"Apresentação de guerrilheira presa pelo DOPS, Porto Alegre, 17 de abril de 1970. Fotógrafo Galeno e Armênio [assim informado pelo CDI]. Centro de Documentação e Imagem do jornal Zero Hora" In: RODEGHERO, Carla Simone; GUAZZELLI, Dante Guimaraens; DIENSTMANN, Gabriel. *Não Calo, Grito: Memória Visual da Ditadura Civil-Militar no Rio Grande do Sul. Porto Alegre*. Tomo Editorial, 2013.

Figura 4 Segunda fotografia disponível do ponto selecionado. Print 11/07/2018.